



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Leg som stemningspraksis

ph.d. afhandling

Karoff, Helle Skovbjerg

Publication date:
2010

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Karoff, H. S. (2010). Leg som stemningspraksis: ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LEG SOM STEMNINGSPRAKSIS



DANMARKS
PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETS-
SKOLE

AARHUS
UNIVERSITET

PH.D.
AFHANDLING

HELLE SKOVBJERG KAROFF

VEJLEDER: CARSTEN
JESSEN

BIVEJLEDER: LARS GEER
HAMMERSHØJ

Afleveret 28.06.2010

Ph.d.-arbejdet er på en gang en fuldstændig vanvittig og magisk proces. Jeg kommer til at savne det hele. Følgende mennesker skal takkes for at have muliggjort at det blev, som det blev: Min vejleder Carsten Jessen, fordi jeg aldrig blev nogens ph.d.-studerende, men fra starten fik lov at være min egen. En tak til min bivejleder Lars Geer Hammershøj for interessante samtaler og opmuntring, og en stor tak fordi du trådte ekstra til i slutspurten. En stor tak til mine fantastiske kolleger på Center for Playware, Stine Liv Johansen og Stine Ejning-Duun – vi skabte magiske øjeblikke sammen, og det håber jeg også, at vi vil gøre i fremtiden. Også en stor tak til resten af crewet på Center for Playware: Henrik Hautop Lund, Jacob Nielsen, Tania Groth og Rikke Magnussen, Luigi Pagliarini, Kasper Falkenberg og Niels Christian Bærentsen. Desuden en stor tak til alle de involverede i forskningsprojektet *Serious Games on a Global Marketplace* samt i forskningsprogrammet *IT og læring* på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Der skal også lyde en tak til Søren Christensen for nyttige og interessante kommentarer. En stor tak til professor Allison James og alle de vidunderlige mennesker jeg mødte på mit forskningsophold på *Centre for the Study of Childhood and Youth* på University of Sheffield. Også en stor tak til Catarina Satta for samtaler, der ofte varede hele nætter på snuskede pops i Sheffield. Morten Ziethen skal takkes for konstant at udfordre mine selvfølgheder. Ligeledes en stor tak til Mirjam Godsken, der hjalp mig med at insistere på glæden i arbejdet, når det var hårdt slid. Mine fantastiske veninder Gitte Tofterup Hansen og Berit Ramsland skal takkes for opbakning og omsorg. Min søster og mor skal takkes for opbakning, og sidst men ikke mindst skal Christoffer, Jonathan, Benjamin og Amalie takkes for, at I troede på mig til det sidste. Uden jer, ingen afhandling. Afslutningsvist skal der sendes en kærlig tanke til min ven Poul Palludan, der gik bort en kold decemberdag i 2008. Jeg er ked af, at han ikke nåede at være med hele vejen. Ære være hans minde.

“Det er tåbeligt at gruble pedantisk over, hvordan man skal fremstille ting – illustrationsmidler, legetøj eller bøger – som egner sig for børn. Siden oplysningstiden har det været en af pædagogernes mest mugne spekulationer. Deres fortabthed i psykologi forhindrer dem i at erkende, at verden er fuld af de mest uforlignelige genstande, som børn er opmærksomme på og øver sig med. Helt bestemte ting. Børn er nemlig på en særegen måde tilbøjelige til at opsøge enhver arbejdsplads, hvor der tydeligvis finder en bearbejdning af ting sted. De er uimodståeligt tiltrukket af det affald, der opstår, når der bygges, foretages have- eller husarbejde, skræddersyes eller snedkereres. I affaldsprodukterne erkender de det ansigt, som tingsverdenen viser netop dem, dem alene. Snarere end at efterligne de voksnes værker med dem, sætter de materialer af vidt forskellig slags i et nyt springende forhold til hinanden gennem det, som de under deres leg skaber af dem. Derigennem danner børn sig deres egen tingsverden, en lille i den store. Man burde holde sig denne lille tingsverden for øje, når man med fortsæt vil skabe noget for børn og ikke foretrækker at lade sin egen virksomhed med alt hvad, der er rekvisit og instrument ved den, selv finde vejen frem” (Benjamin, 1993:9)

INDHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|----------------------------------------------|------------|
| 1. AFSÆT | 7 |
| 2. FELTVANDRING | 18 |
| I forskellige betydningsfelter | 24 |
| Multisited etnografi | 28 |
| Overvejelser om rekruttering | 30 |
| Positionering i felter | 33 |
| Kameraet – voice, feltnote og interaktion | 42 |
| Ethiske overvejelser | 51 |
| Børneportrætter | 55 |
| 3. IDEER OM LEG | 58 |
| Leg som almendannelse | 65 |
| Leg som udvikling | 75 |
| Leg som kompetenceudvikling | 86 |
| Kortlæsning | 93 |
| Ideen om leg som stemningspraksis - afsættet | 95 |
| At gentænke legeperspektivet | 103 |
| 4. LEGEMEDIER | 107 |
| Tilbud til leg - Elias' LEGO-leg | 112 |
| Brug og praksis – en mulig mulighed | 120 |
| Kategorisering af leg | 125 |
| Leg og spil | 128 |

| | |
|----------------------------------------------------------|----------------|
| 5. LEGEPRAKSIS..... | 138 |
| "Danselegen" som legemedie og legepraksis..... | 141 |
| "Danselegen" som betydningsfelt | 142 |
| "Danselegen" som gentagelse og distance | 148 |
| "Danselegen" – selskabelighed i et frem-og-tilbage | 151 |
| "Danselegen" som smagsudøvelse..... | 156 |
| Det sociale træf som et forhold til et forhold | 164 |
| Leg og læring - eller sansen for praksis | 165 |
| Kortlæsning af legepraksis og legemedier | 173 |
| 6. LEGESTEMNING | 179 |
| Stemning - betydningsåbning..... | 181 |
| Gemenhed som stemning | 182 |
| At komme i legestemning | 184 |
| Smagsorden | 187 |
| Betydnings-tilsætning..... | 192 |
| At lege og at leges med | 198 |
| Kortlæsning af legestemning..... | 202 |
| Opsamlende overvejelser | 205 |
| 7. KONKLUSION..... | 210 |
| 8. PERSPEKTIVERING..... | 214 |
| 9. LITTERATURLISTE | 223 |
| 10. DANSK RESUME | 234 |
| 11. ENGLISH SUMMARY..... | 240 |

FIGURER

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| Figur 1: Forløbet lineært beskrevet | 28 |
| Figur 2: Schmidts ærkekort | 62 |
| Figur 3: Kortlægning af ideer om leg | 94 |
| Figur 4: Aktualiseringer af legedimensionerne | 95 |
| Figur 5: Legetøjets tilbud som et forhold til et socialt forhold..... | 116 |
| Figur 6: Lege/leg & spille/spil | 136 |
| Figur 7: Større eller mindre betydningsproduktion | 149 |
| Figur 8: Gemenhedens artikulationsformer: fælleshed og almenhed | 162 |
| Figur 9: Det sociale træf som et forhold til et forhold..... | 164 |
| Figur 10: Kort over praksistyper | 176 |
| Figur 11: Kort over legemedier og praksistyper | 177 |
| Figur 12: Gemenhedens artikulationsformer og – grader..... | 183 |
| Figur 13: Kort over legemedier, -praksis og -stemning | 204 |

1. AFSÆT

”Uden et nyt vokabular kan der ikke tænkes *anderledes*”
(Lars-Henrik Schmidt)

Leg er et dragende fænomen. Vi har alle sammen leget, været optaget af legen, mærket legen, været sammen om legen. Men:

Hvad er leg?

Med afsæt i et empirisk studie af børns leg og hverdagsliv og med det socialanalytiske perspektiv som teoretisk ramme har jeg i afhandlingen sat mig for at komme med et svar på det spørgsmål. Brian Sutton-Smith har i sin seneste bog *The Ambiguity of Play* beskrevet udfordringerne ved det spørgsmål på følgende måde: ”We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness. There is little agreement among us and much ambiguity” (Sutton-Smith, 2001: 1).

Jeg vil gerne bidrage med nye typer af forståelser og perspektiver på leg og dermed tage den udfordring op, som Sutton-Smith peger på. Relevansen af det ønske kommer i kølvandet på en opblomstring af interessen for leg; legen er på mange måder blevet ”moderne” de seneste år. Nu sammenkædes leg og læring i stadig højere grad. Legebutikker bliver til ”læringscentre”, børnehaver laver lærerplaner med afsæt i børnenes leg, computerspil bliver til læringsspil, og i virksomheder, eksempelvis i GOOGLE, er man ligeledes begyndt at introducere legen som metafor, både ved, at udviklingsprocesser faciliteres med LEGO-klodser, og man stiller fodboldborde i personalestuerne i håb om, at medarbejderne vil bruge legen til at skabe nye innovative ideer. På en måde er interessen for legen en opkvalificering af legen, idet legen nu gøres til genstand for både praktisk og forskningsmæssig interesse, hvor den tidligere i højere grad var et bifænomen, der fulgte med anden forskning, eller var fænomenet leg simpelthen slet ikke hverken essentielt eller interessant. Som Cohen formulerer det med henvisning til Platon:

Ancient children played, in a haphazard way, authors mentioned it. But no one wrote on play. Plato, who described how clumsy children were

called donkeys, did not think that his philosophy-kings needed to play. Silly games of that sort that most children played with their mothers were not for the ruling elite (Cohen, 1987: 18).

Men samtidig kan opkvalificeringen siges at gøre brug af en bestemt forestilling om, hvad leg er og kan, der på mange måder udvander legen. I 2008 lancerer Odense Kommune eksempelvis visionen for Odense i overskriften ”At lege er at leve”, og her kædes legen sammen med innovation, udvikling og vækst. Blandt andet lød det på en af bybusserne, at man bliver ”klog af at hulahoppe”. Både leg og læringsdiskursen samt projektet fra Odense Kommune bærer præg af at tænke legen funktionalistisk, dvs. at det ikke er legeaktiviteten i sig selv, der egentlig er det centrale, men derimod, hvordan legen kan bidrage uden for selve aktiviteten. Problemet med det perspektiv er, at det udvander, eller trivialisere, som Strandell bemærker (jf. Strandell, 1994), forståelsen af, hvad leg er. Afhandlingens perspektiv er et andet.

I afhandlingen er udgangspunktet som nævnt helt indledningsvis børnenes leg, men det betyder ikke, at legen alene ses som en aktivitet, der hører barndommen til. Tværtom skal legen ses som en almen menneskelig aktivitet, der finder sted gennem hele livet, hvor forskellen mellem barndommens og voksenlivets leg nok i højere grad ligger i spørgsmålet om, *hvad* man leger med, frem for i spørgsmålet, *om* man leger. I den forstand kunne jeg også have undersøgt legen andre steder end hos børnene, eksempelvis når voksne er på Facebook, når de går til fest, når der bruges humor på arbejdspladsen, bare for at nævne nogle eksempler. Når spørgsmålet alligevel undersøges med børns leg som afsæt, hænger det sammen med en fornemmelse af, at børns leg måske i udtrykket er det klareste eksempel på legen i udfoldelse.

Relevansen af spørgsmålet om leg kan ligeledes siges at komme i kølvandet på de forskydninger, der synes at gøre sig gældende i børns leg, som kort fortalt handler om legemestrenes mulige svækkelse og børnenes manglende adgang til større børns udfoldelse af leg (Jessen, 2001, Karsten, 2005, Jessen & Nielsen, 2003, Karoff 2007, Karoff & Johansen, 2009, Jessen & Karoff, 2008). Grundet samfundets sociale organisering i aldersgrupper understøttes samvær primært med alderssvarende børn, og det medfører, at flokkulturen, hvor større og yngre børn brugte

hverdagslivet sammen og på den måde formidle legepraksis fra ældre til ung, svinder ind til fordel for en aldersopdelt samværskultur. Men børn leger stadig, og derfor bliver spørgsmålet om *hvordan og med hvad* med disse nye mulighedsbetingelser for leg presserende.

I en årrække har den danske og skandinaviske børneforskning arbejdet med legen i det, vi kan kalde *et æstetisk perspektiv*, blandt andet repræsenteret ved forskere som Flemming Mouritsen (1996), Carsten Jessen (2001), Beth Juncker (2002), Torben Hangaard Rasmussen (2001) m.fl. Centralt for det perspektiv er, at legen først og fremmest er et selvbegrundet fænomen, der bærer formålet i sig selv. Legen fører ikke til noget, den hverken skaber eller producerer noget, ud over leg. Som Johan Huizinga formulerer det: "Play is a free, voluntary activity indulged for its own sake, and although creative, play is unproductive and non-utilitarian" (Huizinga, 1993: 7). At leg bærer formålet i sig selv, betyder ikke, at leg er formålsløs eller meningsløs, derimod er pointen, at leg er formålet med leg. Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer formulerer den pointe, som følger: "[Leg] er ganske vist en formålsfri aktivitet, men denne aktivitet er som sådan selv tilsigtet" (Gadamer, 2003: 123 [min oversættelse]).

Udfordringen for den skandinaviske børneforsknings æstetiske perspektiv, eksemplificeret med ovenstående, er, at der nok er en fælles forståelse for, at leg må betragtes som et æstetisk fænomen i sin egen ret, men samtidig kunne man hævde, at der er en mangel på præcise kategorier, der kan indfange og karakterisere dette fænomen i et æstetisk perspektiv. Beth Juncker problematiserer i sin artikel "Sentio et cogito, ergo...?" netop manglen på stringens i kategorierne, og hun skriver afslutningsvist:

Fra den sensitive erkendelse kan grundlaget for en teori om børnekultur og børns kultur hentes. Først på det grundlag kan der udvikles et begreb om "børnekultur og børns kultur", som hverken skiller fænomenet ud fra den voksne eller det sociale. Herfra kan nye historier om børns liv og voksnes liv i den periode, der kaldes barndom, fortælles, og de artikler om den sensitive erkendelses værdi i børns leg, Mouritsen har bidraget med, tilkendes den teoretiske og analytiske betydning, de har (Juncker, 2002: 62).

Afhandlingens ide er at skabe præcise kategorier for

legeaktiviteten med et æstetisk perspektiv som afsæt, hvor legen er sit eget formål. At afhandlingen insisterer på både nye og præcise kategorier, skyldes forestillingen om, at der er brug for et nyt vokabular, hvis vi skal tænke anderledes om legen (jf. afhandlingens indledende citat). Relevansen af at tænke anderledes skyldes også, at den psykologiske og den pædagogiske diskurs i legeforskning er blevet altdominerende, mens det æstetiske perspektiv undermineres (jf. Jessen, 2001, Steinholt, 1999).

Med afsæt i den skandinaviske og danske børnekulturforskning er ideen i afhandlingen at skabe et æstetisk perspektiv for leg. Hos den danske legeforsker Flemming Mouritsen finder vi følgende formulering om leg, der kan pege frem mod afhandlingens centrale bestræbelse. Mouritsen skriver:

[...] legekulturen [formidles] via uformelle sociale netværk, gennem overlevering (trading) fra børn til børn (og i nogle tilfælde fra voksne til børn). Den afhænger fundamentalt af børnenes *deltagelse* og *udøvelse* og beror på deres tilegnelse af *færdigheder* m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsform, iscenesættelse og performance (Mouritsen, 1996: 17).

Mouritsen understreger indledningsvis legen som et socialt forhold, der beror på deltagelse og udøvelse, ligesom man må tilegne sig færdigheder for at kunne deltage i den udøvelse. Og Mouritsen fortsætter: ”Denne kultur eksisterer ikke i fast form, dvs. som produkt, men kommer til eksistens gennem børnenes frembringelse i situationer” (Mouritsen, 1996: 17). Leg bliver til og aktualiseres gennem udøvelse og deltagelse. At legen handler om sociale forhold, om færdigheder, deltagelse og udøvelse, ønsker jeg i afhandlingen at tage et skridt videre ved tillige at kigge på, hvad der karakteriserer udøvelsen og frembringelsen, dvs. på legens *praksisform*.

Afhandlingens strategi for udvikling af kategorier for leg består af triaden legemedie, legepraksis og legestemning. **Legemedie** bliver det overordnede begreb for de udtryksformer, æstetiske teknikker og organisationsformer, som Mouritsen nævner som legens materiale, men også for sange, rollelege, tanker, computerspil, pinde, grene, vandpytter osv., der gøres til genstand for leg. Det andet greb i triaden bliver **legepraksis** og er et forsøg på nærmere at bestemme den deltagelses- og udøvelsesform, som Mouritsen

også nævner som karakteristisk for legen. Det tredje og sidste greb er **legestemning**, der bliver begreb for den særlige værensform, som legen er, dvs. en måde at være til i verden på, som på en gang adskiller sig fra hverdagslivet som sådan, men som samtidig er sit eget formål. Overordnet kan vi sige, at leg i afhandlingens perspektiv bliver en *stemningspraksis*, der ved hjælp af forskellige legemedier modulerer forskellige legestemninger. Den pointe vender afhandlingen gentagne gange tilbage til.

Afhandlingens legeperspektiv skal udvikles gennem **socialanalytikken**. Det socialanalytiske perspektiv er udviklet af den danske idéhistoriker Lars-Henrik Schmidt (Schmidt, 1988, 1990, 1991, 1992, 1999a, 1999b, 1999c) og kan karakteriseres som en nietzscheansk inspireret interpretationsfilosofi. Grundantagelsen i det socialanalytiske perspektiv er, at betydning alene kan komme i stand i forhold til en bestemt betydningsbaggrund. Men samtidig kan betydning ikke pege på en sidste referent, dvs. at betydning altid gør sig gældende inden for en bestemt sammenhæng, og det, at noget betyder, ikke peger ud på noget uden for sammenhængen, som så giver sammenhængen betydningen. Samtidig er det centralt, at betydning ikke allerede foreligger som noget, der skal afsløres, men i stedet viser den sig igennem det, at den er i færd med at betyde. Betydningsfuldheden stammer altså ikke andre steder fra end fra den sammenhæng, hvor betydningen er i færd med at blive betydningsfuld. Perspektivet hviler i en tragisk filosofi, som betyder, at umiddelbarheden og oprindeligheden og dermed udsigten til forsoning er gået tabt. Derimod er hjemløsheden principiel, idet der ikke findes noget udenfor, ikke noget historisk oprindeligt eller en substantiel mere virkelig virkelighed.

Betydningsbaggrunden, som betydning bliver betydningsfuld i forhold til, benævner Schmidt med den vanskeligt tilgængelige kategori *gemenhed*. Gemenhed er hos Schmidt kategori for det sociale som et selvfølgeligt betydningsfællesskab, dvs. det fællesskab som man tager for givet, og som er karakteriseret ved, at man endnu ikke har erfaret uenighed. Det vender vi tilbage til.

I det socialanalytiske perspektiv skal det sociale ikke alene forstås som et mellemværende med andre mennesker. Bag perspektivet ligger desuden en forestilling om, at virkeligheden som sådan er

social. Men en socialanalytisk formulering er vi overladt til verden som vort hele af betydning at betyde i, eftersom det er ”det hele”, vi altid er inden for.

Socialanalytikken består på den ene side af en særlig analytisk praksis og på den anden side af en bestemt teoretisk bestræbelse. Den praktiske analysestrategi består i at opspore og anskueliggøre væsentlige tendenser i samtiden. Som Schmidt formulerer det:

En diagnostisk filosofi må være en tendenslæsning orienteret mod det fremtidige (de nye veje for tænkningen) med henblik på at se samtiden (tænkningens betingelser) som det fremtidiges fortid – en fortid som kommer ud af en bestemt fortid (tænkningens betingelser). Det handler således om at diagnosticere de tendenser i samtidens tænkning, man mener vil vise sig at bære en historie, og dette har form af en redegørelse for deres herkomst: En mulig fremtids mulig fortid – som muligvis vil vise sig anderledes (Schmidt, 1999a: 18).

Fokus i citatet her er en filosofisk diagnose af tendenser, men forstår vi tendenslæsning i et æstetisk legeperspektiv, som nævnt i ovenstående er afhandlingens perspektiv, er det centrale at forstå, hvilke vilkår legen har. Og ligeledes, hvordan vilkårene har indflydelse på den måde, vi kan forstå leg på. Fremgangsmåden er at se samtiden som fremtidens fortid, dvs. ved at se samtidens tendenser fra fremtidens synspunkt. Analysen får på den måde karakter af en forskudt idéhistorisk analyse af legen, idet man forsøger at undersøge de idéhistoriske forskydninger, der er på vej (se også Hammershøj, 2009).

Som praktisk analysestrategi består den socialanalytiske samtidsdiagnose af tre træk. Først handler det om at få et indtryk af legen gennem sporing af legens historiske opkomst, både ved at se på, hvordan den er kommet til udtryk, og ved at se på, hvordan den kommer til udtryk aktuelt. Det sker gennem den idéhistoriske analyse. Afhandlingens idéhistoriske analyse vil gennemspille legens idéhistorie ved at læse fire ideer om leg frem gennem en række centrale værker for legen. Gennem den tyske filosof Friedrich Schillers bog *Menneskets æstetiske opdragelse* (1795), samt teksterne ”Bolden, barnets første legetøj” (1838), ”Bevægelseslege, som helhed udviklet af børnenes liv og leg” (1840) og ”En fuldstændig, skriftlig fremstilling af beskæftigelsesmidlerne i børnehaven” (efter 1844) af den tyske

pædagogiske tænker Friedrich Fröbel læses ideen om **leg som almindannelse** frem. **Leg som udvikling** læses frem gennem Jean Piagets *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1951). Desuden inddrages elementer af Erik Erikson (1971, 1983) og Lev Vygotskys (1978) perspektiver på leg og læring. **Leg som kompetenceudvikling** læses frem gennem Jesper Bove-Nielsens bog *Corporate Kindergarten* (2003). Endelig skal afhandlingens fjerde ideform – **leg som stemningspraksis** – tænkes frem på baggrund af tidens vilkår for leg og med afsæt i de socialanalytiske kategorier samt med inddragelse af Nietzsche (1996/1896), Heidegger (2005/1927), Huizinga (1967/1938), Bateson (2001/1941), Caillois (2005/1961) og Gadamer (2005/1966).

Det andet træk i den socialanalytiske samtidsdiagnose består af en filosofisk analyse, der er et forsøg på at begrebsliggøre legen. Triaden legemedie, legepraksis og legestemning skal udvikles gennem dette andet greb. Begrebet om legemedie skal udvikles gennem Martin Heideggers begreb om *Zeug* (Heidegger, 2005) samt Schmidts pointe om, at ting er sociale forhold (Schmidt, 2010). Legemediet kan defineres gennem meningsstruktur, ”de legende” og praksis, og disse tre indgår i et dynamisk forhold. Legemediet må ses som en mulig mulighed, hvor meningsstrukturen aktualiseres i ”til at”, der altid står i et socialt forhold.

Begrebet om legepraksis skal udvikles gennem de socialanalytiske kategorier, hvor begrebsparret *gentagende distance* og *distancerende gentagelse* betragtes som legens grundbevægelse. Når grundbevægelsen foregår i et flow uden strid eller diskussion, kan den betragtes som *gemen*. Ud over at legens grundbevægelse er gemen, er den ligeledes kendetegnet ved, at den er præget af selskabelighed (Simmel, 1979) og af et frem-og-tilbage (Løkken, 2005); af selskabelighed, fordi legerne er sammen for at være sammen, dvs. at der ikke er noget uden for aktiviteten, der grunder samværet. Desuden er bevægelsen karakteriseret ved et frem-og-tilbage, forstået således, at legen behøver svar på indfald: Kommer det ikke, stopper legen.

Socialanalytikkens begreb om smagsudøvelse bliver også centralt for udviklingen af afhandlingens begreb om legepraksis, idet Schmidt gennem en læsning af Kants (1967/1793) kritik af

dømmekraften knytter smagsudøvelse til sanseligheden og kroppen, og derfor bliver pointen, at ethvert sanseligt og kropsligt udtryk bliver en aktivitet, der er betydningsproducerende. Når børnene leger, producerer de altså betydning, der er central for aktiviteten. Det vil sige, at leg som smagsudøvende og dermed betydningsproducerende aktivitet tillige er en måde at sætte værdier på, at skabe idealer. I forlængelse af smagskategorien bliver kategorien om *det sociale træf* ligeledes central, eftersom det bliver kategori for de forskydninger af værdier, som der også sker i legen; både diskussionerne, striden og der, hvor man må gå hver til sit og finde på noget andet end at lege sammen. Der, hvor man troede, at man var enige, men ikke var det.

Det sidste begreb, der skal udvikles i den socialanalytiske samtidsdiagnoses andet greb, er **legestemning**. Hensigten med begrebet om legestemning er at udvikle en kategori for den særlige værenstilstand, som vi både forudsætter for og søger i leg. Ideen er at udvikle begrebet gennem Schmidt og Heidegger (2005/1927), hvor legestemning kan aflæses i det socialanalytiske begreb om gemenhed og i Heideggers begreb om *Stimmung*. Helt centralt for ideen om legestemning er det, at værenstilstanden ikke kan betragtes som en indre personlig følelse, men derimod kan karakteriseres som et *mode*, dvs. som et socialt forhold. Samlet set kan vi derfor sige, at afhandlingen vil forstå leg som en *stemningspraksis*, dvs. en praksis som handler om at modulere typer af legestemninger gennem legepraksis med legemedier.

Med triaden legemedie, legepraksis og legestemning ønsker jeg at tilbyde et anderledes vokabular, der rammer erfaringerne med leg. Det skyldes, at det, man begriber bedre, kan man også håndtere bedre. Pointen formulerer Schmidt på følgende måde, hvor perspektivet er:

et forsøg på at sætte erfaringen i et perspektiv ved at tilbyde et perspektiv, der rammer erfaringen, uden at der protesteres, det vil sige rammer en ny gemenhed, som imidlertid unddrager sig repræsentation, medmindre det artikuleres som noget andet [...] At foretage en analyse vil jo sige *at artikulere en erfaring i et vokabular, hvor man kan bemestre den* (Schmidt, 1999a: 73).

Den socialanalytiske samtidsdiagnose handler altså om at tilbyde kategorier, der rammer erfaringer, og i den forstand kan vi også

sige, at socialanalytikken i selve den analytiske praksis som samtidssdiagnose understreger interpretation, nemlig det forhold, at betydning altid skabes i en betydningssammenhæng. Konsekvensen bliver på den ene side, at vi altid har en ramme for betydning, som er åben for ny betydning, og samtidig, at den betydning altid kan være anderledes.

Undersøgelsen er baseret på et empirisk studie af 17 børns leg og hverdagsliv. Gennem deltagelse i børnenes dagligdag med skole, venner og veninder, fritidsaktiviteter og familieaktiviteter har jeg fulgt børnene med det formål at opspore legens forskellige aktualiseringer. Det socialanalytiske perspektiv har bidraget til, at jeg blev klogere på empirien, og samtidig har empirien været et rigere stof, en modstand for tanken, der har været med til at udvikle legeperspektivet. I den forstand kan man sige, at forholdet mellem empiri og teori kan karakteriseres ved sit dobbelte mål ved på en gang at være modstand for tanken samtidig med, at jeg blev klogere på empirien.

I løbet af de seneste tre år i mit ph.d.-arbejde er jeg et utal af gange blevet frarådet at anvende det socialanalytiske perspektiv som afhandlingens afsæt med grunde som ”hvorfør bruger du ikke Bourdieu i stedet – det er da nemmere”, ”er du sikker på, at det er klogt i en international sammenhæng” eller ”socialanalytik – er det ham Lars-Henrik Schmidt – det er bare rigtig svært”. Ud over at være utrolig viljefast af natur har jeg helt fra begyndelsen af arbejdet haft en stærk fornemmelse af, at kombinationen af leg og socialanalytik måtte kunne føre noget frugtbart med sig – både for legeforskningen og for socialanalytikken. Som nævnt har legeforskningen haft vanskeligheder i præcisionen af begreber for leg, og det kan siges at skyldes, at legen er et fænomen, der, som Mouritsen også peger på i det tidligere citat, ikke er et produkt, men derimod bestandigt aktualiseres, og i den forstand er legeaktiviteten mindre bestemmelig end andre typer af aktiviteter. Med de socialanalytiske kategorier, der netop er fleksible, kan man indfange tilblivelsesdimensionen ved leg. Det gælder eksempelvis med begreberne gentagende distance og distancerende gentagelse, der i afhandlingens perspektiv interpreteres som legens grundform. Kategoriernes fleksibilitet giver samtidigt en mulighed for at interpretare subtile detaljer i de empiriske arbejder, der med stor

sandsynlighed ville være forstået anderledes med andre mere rigide begreber. Mouritsen peger ligeledes på børnene som deltagere og udøvere i legen, dvs. den *aktive* medvirken i legen, og her er fordelene ligeledes ved det socialanalytiske perspektiv, at der insisteres på, at der i radikal forstand kun gives interpretationer, og i det lys skaber børnene aktivt legen gennem deres betydningsproduktion. En anden central pointe, der kan tale for valget af socialanalytik, er, at modige valg også fører ny forskning og dermed viden med sig. Vælger man derimod de sikre eller nemmere valg, kan det godt være, at de fleste er tilfredse, det bliver nemmere at gøre sig gældende internationalt, da alle har læst lidt Bourdieu, og måske bliver afhandlingsarbejdet også lettere. Men man bliver ikke klogere på, *om* det kan lade sig gøre. At spille både sig selv og sine forskningsideer ud er en central del af selve forskningsprocessen. Som Nietzsche siger om modet:

Mod har kun den, som kender frygt, men overvinder den. Den der ser afgrunden, men ser den med stolthed. Den der ser afgrunden, men med ørneøjne; den der griber afgrunden med ørnekløer, ham kalder jeg modig (Nietzsche, 1996: 237).

Det socialanalytiske perspektiv er af Hammershøj (2003b) blevet karakteriseret som ”det hemmelige perspektiv”, og det er hemmeligt – måske også – pga. de noget hermetiske begreber, der blandt andet kommer til udtryk ved det både omfattende og også noget subtile begrebsapparat. Perspektivet er svært at genkende, og teksterne er på mange måder svært tilgængelige. Håbet og bestræbelsen er derfor også, at afhandlingen gennem anvendelse af socialanalytikken i udviklingen af et legeperspektiv kan gøre socialanalytikken mere genkendelig og tilgængelig. Ved at udvikle legeperspektivet gennem socialanalytikken er håbet, at de socialanalytiske kategorier på en gang kan åbnes og samtidig udfoldes i højere grad. I den forstand kan afhandlingen ligeledes ses som en udfordring til det socialanalytiske perspektiv, der både kan udvikle og genkendeliggøre perspektivet. Afhandlingen kan derfor karakteriseres ved sit dobbelte formål, hvor spørgsmålet derfor ikke kun er, hvad socialanalytikken kan gøre for legeforskningen, men ligeledes, hvad legeforskningen kan gøre for socialanalytikken. Det vil vise sig.

*

Afhandlingen falder i seks kapitler. Efter dette afsæt følger kapitlet om feltvandringen, der skal diskutere de metodiske og designmæssige implikationer af undersøgelsens etnografiske set up. Desuden præsenteres de involverede børn og deres familier kortfattet. Kapitel 3 udgør det første træk i den socialanalytiske samtidsdiagnose, dvs. at kapitlet består af en idéhistorisk gennemspilning af legebegrebet. Samtidig åbnes der i kapitlets afslutning op for en gentænkning af legebegrebet gennem en forskydning i legens organisering og indhold, som vi i vor samtid er vidner til. Desuden peges der på, at opkomsten af det nye barndomsparadigme tillige er med til at muliggøre skabelsen af et nyt perspektiv. Kapitlerne 4-6 danner tilsammen det andet træk i den socialanalytiske samtidsdiagnose og består af udviklingen af legebegrebet gennem den nævnte triade legemedie, legepraksis og legestemning. Samtidig eksemplificeres kategoriudviklingen gennem en stærk forankring i det empiriske arbejde, der vil være det tredje træk i den socialanalytiske samtidsdiagnose.

Som afslutning og efter konklusionen vil den perspektiverende del forsøge at tænke afhandlingens kategoriudvikling i forhold til forskningsfeltet Playware.

Inden vi fortsætter til næste kapitel om feltvandringen, skal der knyttes nogle praktiske kommentarer til den videre læsning: Børnenes rigtige fornavne er brugt, og det skyldes, at de optræder både i videomaterialet og på lydoptagelserne. At anonymisere børnenes navne i teksten ville blot blive forvirrende for tilhørere og læsere. Forældrene henvises til som eksempelvis mor plus det rigtige fornavn. Desuden bør det bemærkes, at der blandt deltagerne både er en Klara og en Clara. Blandt Klaras veninder deltager både Sarah, Sofie og Sarah-Sofie, og også Asger har en ven, der hedder Asger, som nævnes som ”den anden” Asger.

Samtalerne med børnene er delvist transskriberet. Samtalen med Laura ”forsvandt”, og samtalerne med børnene i England er kun delvist transskriberet. Det skyldes, at de blandede engelsk og dansk i en sådan grad, at det simpelthen var for vanskeligt at nedskrive til tekst på en meningsfuld måde.

Alle bilag er at finde på den vedlagte USB. Der henvises til tekstbilag som bilag 1: sidetal og til visuelle og lydige bilag som

bilag 2 samt med filnavn, eksempelvis bilag 2: asger_felt_fodbold. Bilag 2 er desuden inddelt i video, billeder og lyd. Desuden kan det tilføjes, at der i bilag 1:2 er en oversigt over omfanget af det empiriske materiale.

2. FELTVANDRING

At undersøge leg er i udgangspunktet ikke noget let projekt, for hvordan ved man, at noget er leg? Og kan noget, man tror ikke er leg, godt være leg? Dette kapitel skal omhandle afhandlingens metodiske design, og de forskellige problematikker, der er knyttet dertil, skal undersøges og diskuteres. Indledningsvis diskuteres afhandlingens overordnede strategi og perspektiv for det empiriske arbejde.

Strategierne for afhandlingen vil overordnet være at se leg som sanselig betydningsproduktion dels gennem det socialanalytiske perspektiv og dels gennem det nye barndomsparadigme. Både metodisk og datamæssigt skal der også arbejdes med mange typer af modaliteter. I det følgende vil disse tilgange uddybes, men først skal vi se på nogle af vanskelighederne ved at have netop legen som sit forskningsfelt.

I artiklen ”Ta' så og leg ordentlig!” kommer Inger Østergaard Knudsen med et godt eksempel på vanskelighederne:

Det er eftermiddag i børnehaven. Jeg er på praktikbesøg hos en studerende. Den studerende, pædagogen og jeg sidder på stuen. Der er også 7-8 børn. Nogle er fordybet i en bog, et par stykker sidder i dukkekrogen. To drenge på cirka 4 år har taget en kasse med lego frem. De roder lidt rundet i den. Pludselig tager den ene dreng en duploklods. Han holder den højt i vejret og siger: ”Det er en farlig drage”- Den anden dreng roder lidt videre i kassen, griber en anden klods og siger, at nu kommer den farlige ork efter dragen. De drøner lidt rundt efter hinanden, laver lyde og griner. ”Drageklods” forsøger at spy ild, men ”orkklods” klarer sig ved at gemme sig bag en stor sten (klodskassen): Lydene tager til i styrke, der kommer flere klodser op af kassen. Nu er der efterhånden 5-6 orker, og det er tilsyneladende vældigt morsomt. De har efterhånden udvidet deres territorium, så det omfatter hele bordet, vindueskarmen og de nærmeste to stole. Den studerende og jeg bliver mere og mere fanget af at følge drengens leg, men pludselig hæver pædagogen stemmen og siger: ”Hold så op med det der, og ta' så og leg

ordentligt! (Knudsen, 2007: 73).

I eksemplet ovenfor er det klart, at pædagogen ikke har haft mulighed for at forstå på nuanceret vis, hvad der egentlig er foregået. Hun sidder med ryggen til og har alene fornemmet uro og støj og har derfor ikke kunnet forstå sammenhængen i drengens aktivitet.

Også Flemming Mouritsen viser flere steder i sin forskning, at voksne både misopfatter og fejltolker børns leg. Han skriver i sin bog om legekultur:

”Mor”-figuren i en far-mor-børn-leg har man direkte oversat til: mor, som et moderbillede, en moderforestilling, og det holder, som det fremgår af ”Fortællerrollen i børns fortællinger”, ikke. Der er mere end én mellemregning, som ikke er taget i betragtning. På lignende vis har man aflæst drengenes såkaldte krigslege som krigeriske udtryk, som udtryk for aggression. Nuvel, temaet er krig, men legens praksis er nærmest det modsatte af aggression og vold [...]. En ligeløbende aflæsning af disse fiktioner, temaer og figurer, som om de var afbildninger, identifikationer – altså deskriptive eller konceptuelle udtryk – holder ikke (Mouritsen, 1996: 144ff.).

Sagens kerne hos Mouritsen er, at de her nævnte misforståelser af børns leg dukker op, hvis man som udgangspunkt kigger på legen i et udviklingspsykologisk perspektiv. Kendetegnende ved udviklingspsykologien er, at legen primært er en funktion af virkeligheden. Det vil sige, at drenge og piger gennem legen opøver færdigheder, de senere kan anvende i den ”virkelige” verden. Problemet med den strategi er, at legen alene ses i et funktionelt perspektiv, mens børnenes meningsproduktion i sig selv ikke får stemme. Mouritsen siger altså indirekte her, at skal man undersøge legen, må man give børnene stemme, og gør man ikke det, kan konsekvensen være misforståelse. I Erik Kaas Nielsens store legeundersøgelse fra 1970 (og igen i 1992) gav han netop børnene stemme ved at benytte sig af blandt andet spørgeskemaer. Undersøgelsen foregik på den måde, at børnene fik skemaerne udleveret, og herefter skulle de svare på, hvad de legede, hvem de legede med, hvor de legede og hvorfor (Nielsen, 1992). Et af problemerne ved at spørge børnene kan dog være, som Andersen & Kampmann bemærker i artiklen ”Børns legekultur – tema, teori, metode”, ”at børnene selv verbalt anvender

legekategorien – og det gør de – meget bredt” (Gulløv & Højlund, 2003: 44, se også Sutton-Smith: 1986). Og de fortsætter: ”Det må dog understreges, at legebegrebet i kraft af sin bredde kan rumme så meget, at det bliver meget upræcist at anvende analytisk” (Gulløv & Højlund, 2003: 45, Andersen & Kampmann, 1996). Med andre ord er der risiko for, at legen bliver begreb for alle børnenes aktiviteter, og i forlængelse deraf også, at begrebet om leg bliver upræcist, både empirisk og analytisk.

Spørgsmålet er, hvordan man som forsker skal gribe sagen an? Jan Kampmann understreger i lighed med Mouritsen, at vil man vide noget om børns leg, må man forsøge at etablere et *børneperspektiv*. Det vil sige at forsøge at sætte sig ind i, hvilken mening og betydningsfulde hændelser og begivenheder de udøvende praktikker har for de involverede. Som Kampmann formulerer det:

Det er den voksne (forsker), der gennem refleksion skal forsøge at fremstille noget, de ikke selv er en del af, mens barnet er en del af det og midt i det, uden at det (nødvendigvis) reflekteres af barnet. Børneperspektivet er således de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv (Kampmann, 2001: 8).

Der ligger altså implicit i børneperspektivet netop en ide om, at børnene har privilegeret adgang til deres egen verden, men som Gulløv & Højlund påpeger, er der en række problemer forbundet med at tro, at man uproblematisk kan fremskrive et børneperspektiv. Hos Gulløv & Højlund er problemerne at finde på en række niveauer. Først og fremmest peger de på, at *et* børneperspektiv på ingen måde er en entydig størrelse, idet børnegrupper både indeholder sociale uoverensstemmelser og ikke er homogene, ligesom både praktikker og opfattelser kan være forskellige (Gulløv & Højlund, 2003). I afhandlingens perspektiv er pointen at forstå børnenes udsagn og handlinger i forhold til den sammenhæng, hvori de finder sted (jf. det socialanalytiske perspektiv). Det vil sige, at perspektivet i afhandlingen på én gang er interessen for børnenes betydningsproduktion, og samtidig er at se denne betydningsproduktion som en del af en større sammenhæng. Afhandlingens strategi i forhold til ovenstående har været, at indgangen til børnenes betydningsproduktion ikke alene skulle ske gennem en type af metode eller data, men netop gennem

triangulering. Ud over metode- og datatriangulering kan man også meningsfuldt tale om triangulering af forsker og teori. Inspireret af den amerikanske sociolog Norman K. Denzin (1978) beskriver Løkken & Søbstad de fire måder at triangulere på på følgende måde:

Der kan altså være tale om forskellige typer af data, som kan give os et mere sammensat og dækkende billede af de, vi studerer. Det kan også være nyttigt at bruge flere forskere til at studere samme fænomen og derved betragte fænomenet med flere indbyrdes uafhængige ”briller”. Dette er særdeles nyttigt i observationer. Teoritrianguleringen er at bruge flere teoretiske perspektiver, som dermed kan belyse fænomenet på principielt forskellige måder. En blanding af flere teorier kan give stor spændvidde og gøre forskningen smidig. Metodetriangulering betyder selvsagt brug af flere metoder, men kan også betyde, at én og samme metode kan bruges på flere fænomener for sammenligningsens skyld (Løkken & Søbstad, 1998: 40).

I afhandlingens empiriske arbejde er trianguleringen primært foregået i forhold til metode og data (se også Flick, 2004). Nedenfor er de forskellige modaliteter skitseret:

- Børnenes billeder (*dvs. de billeder, de har taget, inden samtalen finder sted*)
- Samtale om billeder
- Børnenes indbyrdes samtale om billederne (*når jeg talte med børnene om billederne, opstod der ofte samtaler børnene imellem om billederne*).
- Deltagende observation (*min deltagelse i børnenes aktiviteter*)
- Observation (*min observation af børnenes aktiviteter*).
- Billeder skabt i felten af børnene (*jeg medbragte kameraet i felten, og her lånte børnene kameraet og tog billeder*).
- Billeder skabt i felten af mig og barnet (*samtale i felten om, hvad der var vigtigt, og efterfølgende samtale om billeder*).
- Billeder skabt i felten af mig
- Video af leg
- Lyd af leg

Det multimodale gør det muligt at se på legen ud fra forskellige sæt af områder, som i forbindelse med forskningsprocessen gensidigt kan kaste lys over de forståelser og pointer, der baserer sig på henholdsvis den ene og den anden type af materiale (Denzin, 1978). Som det senere skal vise sig, var den strategi ikke fuldstændig bestemt fra starten, men udviklede sig tværtom i samspil med deltagerne.

Jeg tager den fulde konsekvens af metode- og datatrianguleringen med afsæt hos Sara Pink, som i sin *Doing Sensory Ethnography* understreger:

Thus sensory ethnography discussed in the book does not privilege any one type of data or research method. Rather, it is open to multiple ways of knowing and to the exploration of and reflection on new routes to knowledge. Indeed, it would be erroneous to see sensory ethnography as a method for data collection at all: in this book I do not use the term "data" to refer to the ways of knowing and understanding that are produced through ethnographic practice (Pink, 2009: 8ff.).

Det vil sige, at ordet eller teksten ikke har primær værdi i forhold til visuelle udtryk som billeder, video eller andre sanseoplevelser, men i stedet er hensigten at se al betydningsproduktionen i et socialanalytisk perspektiv. I det socialanalytiske perspektiv er enhver betydningsproduktion sanselig og ingen sanser i udgangspunktet mere værdifuld end andre. Det vil sige, at det er den praktiske omgang med betydningsproduktionen, der er det centrale, frem for en præskriptiv tilgang, hvor procedure og teknikker fylder alt (jf. Hammersley & Atkinson, 2007). I den forstand lægger afhandlingen rent metodisk afstand til den mere klassiske del af etnografien ved at insistere på, at etnografi frem for alt er praksis (se også Flick, 2004). Sarah Pink understreger den pointe i en tidligere bog:

Ethnography is a process of creating and representing knowledge (about society, culture and individuals) that is based on ethnographers' experiences. It does not claim to produce an objective or truthful account of reality, but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities through which the knowledge was produced (Pink, 2007: 22).

Ovennævnte problemstillinger indskriver sig samtidig i et klassisk antropologisk dilemma, der går ud fra, at man altid må sætte en ramme for det, Hastrup kalder "det analytiske objekt", for at adskille det "empiriske objekt". Som Hastrup formulerer det:

Det empiriske objekt er en del af verden, som antropologen konkret undersøger; det er her, den første undren opstår. Det empiriske lader sig ikke så nemt afgrænse, fordi der altid kan trækkes nye forbindelser og udpeges flere forudsætninger, og fordi både mennesker og ideer flytter sig og skaber ny betydning. *Det analytiske objekt* sætter grænser for,

hvad man vil vide noget om; det udtrykker en selektiv opmærksomhed. Det bliver den klart tegnede figur, der træder frem på den brogede empiriske baggrund, og som bærer bræg af antropologens teoretiske interesse (Hastrup, 2003: 15).

Selvfølgelig vil det altid være nødvendigt at begrunde, hvor grænsen mellem det empiriske og analytiske objekt sættes, men i det her tilfælde krævede det en del overvejelse at placere. Det skyldes først og fremmest de allerede nævnte vanskeligheder, der er forbundet med at undersøge leg. Ved at rammesætte analysen fra starten gennem det socialanalytiske perspektiv og barndomsforskningen blev det muligt for mig at skabe et grundlag, der dels primært fokuserede på børnenes betydningsproduktion og dels opfattede den betydningsproduktion som noget, der hele tiden finder sted. Trianguleringen af data gjorde samtidig det analytiske objekt klarere i fokus. Det metodiske perspektiv var delvist til stede, da udgangspunktet var det socialanalytiske perspektiv og barndomsforskningen, men i løbet af processen tegnede perspektivet sig tydeligere. Udgangspunktet blev derfor følgende kategorier af praktikker:

- Legens grundstruktur: *distancerende gentagelse og gentagende distance*
- Bevægelse
- Praksis med ting
- Sanselighed
- Praksis med mennesker
- ”Frame-praksis”
- Strid mellem praktikker
- Stemning
- Rytme
- Takt

(se også bilag 1:observationsguide).

Legens grundstruktur er altså gentagelse med distance og distance med gentagelse, og det vil sige, at jeg særligt har været interesseret i rytmen mellem disse i børnenes aktiviteter. En afgørende sensitivitet over for, hvordan praksis blev *framet* (Bateson, 2001), dvs. hvordan legeaktiviteten blev adskilt fra ikke-leg, eksempelvis ved hjælp af stemmeændring, et ”nu leger vi at...”, et smil etc., har ligeledes været afgørende for, at jeg faktisk kunne afgrænse det empiriske fra det analytiske.

Det empiriske arbejde faldt i fire etaper over cirka to år: Fra oktober til november 2007 blev første del af arbejdet skudt i gang hos Klara, Johan og Lauras familier i Århus. Anden del af arbejdet foregik i Odense hos Birk og Thais samt Mads-August og Christian i marts 2008. Tredje del af feltarbejdet fandt sted i juni 2008 hos Clara og Asger i Århus. Sidste del foregik i Sheffield, England,¹ fra februar til april hos familierne til Mia og Nelly, Freya og Nuala, Mathilda og Luka samt Dina og Elias.

I det næste afsnit vil jeg nærmere beskrive ideen om at bevæge mig i forskellige betydningsfelter.

I forskellige betydningsfelter

Planlægningen af designet for det etnografiske arbejde udsprang af projektets oprindelige genstandsfelt og erkendelsesinteresse. I lyset af den hollandske forsker Lia Karstens begreb om ”The backseat generation”, som hun præsenterer i artiklen ”It All Used to be Better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children’s Daily Use of Space” (2005) angik spørgsmålet ved ph.d.-arbejdets start børn og unges mulighed og barriere for at dele legeinspiration. Karsten peger på baggrund af et empirisk studie i tre forstadsområder i Amsterdam på en ny type legere, der får navnet ”the backseat generation”, idet de som karaktertegn har, at hverdagen er fyldt op med omskiftelige legedomæner med forskellige mennesker, som de med deres forældre på sidelinjen flytter sig rundt i. Som Karsten beskriver det: ”These are the escorted children whose time – space behaviour is characterized primarily by adult-organized children’s activities”, og Karsten fortsætter ”They move – escorted – from one domain to another”

¹ Som det fremgår, foregik dele af afhandlingens feltarbejde i England, Sheffield. Først og fremmest er det valg grundet pragmatisk, idet jeg i forbindelse med mit forskningsophold på 12 måneder opholdt mig i England. Børnenes geografiske opholdssted er ikke problematiseret yderligere i afhandlingen, ligesom jeg heller ikke har spurgt til forskellen mellem Danmark og England. Grunden til, at det spørgsmål ikke er gjort til genstand for forskningsmæssig interesse er først og fremmest, at der deltog så få børn i studiet, at det ikke ville være rimeligt at sige noget generelt komparativt om leg i de to lande. Desuden er det værd at bemærke, at nok er børnene bosiddende i England, men børnene er stadig forankret i dansk børne-tv (via dvd og kabel-tv), stadig har legetøj, der har en stærk dansk historie, eksempelvis LEGO, Brio, Kildemoes-cykler osv. De kan derfor ikke betragtes som typiske engelske familier.

(Karsten, 2005: 286). Med afsæt i den type af legere var genstandsfeltet børn og unges skiftende legenetværk, mens erkendelsesinteressen handlede om, hvorledes børnene havde mulighed for at dele, når fællesskaberne kunne karakteriseres som flydende og omskiftelige, flydende forstået som, at legerne hele tiden bevæger sig ind og ud af forskellige legefællesskaber, og omskiftelige i den forstand, at der ikke i omskifteligheden eksisterede en legepraksis af gentagelser, som kan være basis for fællesskabets udveksling og deling.

På den ene side var ønsket derfor i forhold til det etnografiske arbejde at finde frem til denne backseat generation ud fra en forestilling om, at den måtte eksistere og undersøge dens legepraksis nærmere, og på den anden side var ideen gennem det empiriske design at finde svar på, hvordan det var muligt at dele, når mulighedsbetingelserne for at dele i forhold til Karstens pointer var problematiske.

Udgangspunktet for designet af det empiriske studie var, at jeg ikke ville tage udgangspunkt i et sted, men i stedet i et barn, for så at kunne følge det barn rundt i de skiftende legedomæner. Hvor multietnografisk designet skulle være, blev i den forstand et spørgsmål om, hvor mange forskellige arenaer det enkelte barn skiftede imellem (Marcus, 1995). Jeg indledte arbejdet med et mindre pilotstudie, hvor jeg fandt frem til tre børn i alderen 8 til 14 år, to drenge og en pige. Alle børnene kom fra et forstadskvarter til Århus, havde to søskende og boede sammen med deres mor og far. Efter at have fundet børnene og fået deres tilsagn besøgte jeg dem i deres hjem for at aflevere et engangskamera. De fik herefter fem dage til at tage billeder, og efter billederne var fremkaldt, interviewede jeg hvert barn og fulgte dem rundt i deres nærmiljø ved at møde dem foran deres dør om morgenen, inden de tog i skole, vi fulgte i skole (på cykel, gåben eller i bil), var med dem i skole, legede med dem i frikvartererne, var med i juniorklub eller hjemme på pigeværelset, når veninderne gik med hjem fra skole, og til sportsaktiviteter om aftenen. Kort sagt fulgte jeg hvert barn rundt i dets hverdagsliv. Den struktur i undersøgelsen blev samtidigt model for det efterfølgende arbejde.

Det første møde med empirien blev en øjenåbner i forhold til både genstandsfelt og erkendelsesinteresse. Som sagt var genstandsfeltet

i forskningsprojektets afsæt de flydende netværk, men i mødet med det empiriske felt blev det hurtigt klart for mig, at børnenes legefællesskaber simpelthen ikke kun kunne karakteriseres alene som flydende netværk. Det skyldes, at nok skifter børnene domæne, dvs. der, hvor legen finder sted, ændrer sig nok ofte over dagen, som Karsten påpeger i sin artikel, men pointen bliver i denne her sammenhæng, at netværkene faktisk forblev de samme. Efter det første møde med Laura og hendes familie noterede jeg mig følgende:

Efter samtalen med Laura tænkte jeg, at vi måske slet ikke kan tale om flydende netværk. Måske har de aldrig været mere stabile. Det er jo de samme de går i skole, til fodbold, til spejder og til svømning med (Bilag 1: 98).

Backseat-generationens karaktertræk, som var de skiftende legedomæner, kan nok siges at være til stede i materialet, men netværkene havde bare ikke en klart flydende karakter. Det betyder ikke, at de flydende netværk kan siges ikke at eksistere, men i relation til mit empiriske materiale gav det ikke længere mening entydigt at undersøge de flydende netværk, og i og med at genstandsfeltet ændrede sig, forskubbede erkendelsesinteressen sig selvsagt også. Når netværkene nu forblev de samme, men deltagerne i fællesskab skiftede domæne, kan vi sige, at mulighedsbetingelserne for at dele var til stede, og måske var en af strategierne for at dele og gøre legepraksis sammen så faktisk at dele de forskellige legedomæner, på trods af, at disse var forskellige. Opsummerende kan man derfor sige, at mødet med empirien på den ene side betød en forskydning i genstandsfeltet fra netværksskiftene til skift i domæner, og på den anden side at erkendelsesinteressen nu ikke var et spørgsmål om barriere for at dele, idet børnene helt åbenlyst var gode til at dele, men i stedet et spørgsmål om, hvilke strategier de havde for at dele og gøre legepraksis sammen, dvs. *hvordan* snarere end *om*. Resultatet blev derfor, at jeg i afhandlingen måtte undersøge legeaktiviteten mere grundlæggende.

Designet, dvs. det, at jeg fulgte et barn rundt i det, jeg med afsæt i Karstens teori forestillede mig var forskellige og flydende netværk, blev i stedet til skiftende domæner, var præcis mulighedsbetingelsen for, at jeg på så forholdsvis tidligt et

tidspunkt kunne forskyde forskningsspørgsmålet til både at angå en anden genstand og en anden erkendelsesinteresse. Forskydningen havde højst sandsynligt ikke vist sig så tydeligt for mig, hvis undersøgelsesdesignet havde foregået i et domæne med tilknytning til flere børn, som tidligere studier i leg har været organiseret om (Gulløv, 1999 Corsaro, 2001); ej heller i flere domæner uden en nødvendig tilknytning til et enkelt barn (Højlund, 2002, Satta, 2008). Med andre ord var det strategien om at følge et barn i mange domæner i det empiriske studie, der blev mulighedsbetingelsen for forskydningen af genstandsfeltet og erkendelsesinteressen.

Senere i processen blev jeg bekræftet i, at forskydningen var den rigtige beslutning, eftersom jeg mere direkte kunne afkræfte forestillingen om legenetværkene som kun flydende hos backseat-generationen. Den oplevelse havde jeg blandt andet med Asger, da han i samtalen om billederne inden feltarbejdet understreger, at der faktisk ikke var nogen, som går til fodbold, som han ikke også går i skole med (jf. bilag 1: 55ff.). Hos Asger var legefællesskaberne altså også, i lighed med Laura, kendetegnet ved at være de samme fællesskaber, der finder sted i forskellige arenaer. I den forstand kunne det antydes, at man ikke utvetydigt kan tale om flydende netværk, men i højere grad om faste netværk i skiftende legearenaer.

I mit feltarbejde oplevede jeg også, at skiftet mellem forskellige domæner, som Karsten havde påpeget som afgørende for forståelsen af børns aktiviteter i dag, alligevel ikke var altdominerende.

Processen i forskningsdesignet kan derefter overordnet skitseres på følgende måde.

- Rekruttering af medvirkende.
- Første besøg hos familierne, hvor jeg fortæller om projektet.
- Andet besøg hos familien: Aflevering af materiale (kamera) og tjek, om der er styr på teknikken.
- Tredje besøg hos familien, hvor jeg får kameraet og kan fremkalde billederne.
- Fjerde besøg hos familien, hvor vi samtaler om billederne.
- På feltarbejde hos familien (1-3 dage).

- Femte besøg hos familien: Farvel og tak for hjælpen.

Figur 1: Forløbet lineært beskrevet

Multisited etnografi

Udgangspunktet for tilrettelæggelsen af undersøgelsesdesignet er altså, at studiet skulle være *multisited*, som defineres således af Marcus:

It claims that any ethnography of a cultural formation in the world system is also an ethnography of the system, and therefore cannot be understood only in terms of the conventional single-site mise-en-scene of ethnographic research, assuming indeed it is the cultural formation, produced in several different locales, rather than the conditions of a particular set of subjects that is the object of the study (Marcus, 1995: 99).

Marcus opridser seks forskellige tilgange til multisited ethnography, som hver især har som formål at forfølge et bestemt fænomen i bestemte kontekster: *Follow the people*, der handler om at følge mennesker. *Follow the thing*, som følger artefakter i forskellige kontekster. *Follow the Plot, Story or Allegory*, *Follow the Life or Biography* og *Follow the Conflict* omhandler især undersøgelse af myter, historier eller krige, men som i denne sammenhæng ikke findes relevante. Snarere er det praktikker, der i denne her sammenhæng skal forfølges som noget, der finder sted mellem mennesker, ting og sociale forhold. Helt konkret betyder det, at jeg er interesseret i at se, hvordan legepraksis finder sted i forskellige betydningssammenhænge. Jeg ser altså både på legepraksis i skolen, i hjemmet, i mellemrummene mellem hjem og fritidsaktivitet, i weekenderne osv. Legepraksis ses som dybt sammenspundet med den betydningssammenhæng, hvori den kan finde sted.

Feltvandring (inspireret af Winther, 2006) bliver navnet for afhandlingens multisited etnografi, og her skal *vandringen* forstås på flere måder. Feltvandringen i Winthers perspektiv angår dels, at hun helt konkret bevæger sig rundt i flere (betydnings)felter, og dels at blikket hæves, og der trækkes linjer både bagud og fremad i den socialanalytiske samtidsdiagnostik. I den forstand skal vandringen i Winthers perspektiv forstås som en konkret vandring – i et felt og i tid. Pointen i afhandlingens brug af vandringen er ligeledes at forstå i filosofisk, eksistentiel betydning kan vi sige,

dvs. at der sker noget med én, eller man lader noget ske, der virker ind på den måde, man anvender og er i felten på. På den måde henviser vandringerne både til den konkrete vandring, til metodikken, til socialanalytikken som idéhistorisk analyse, og til den filosofiske dimension. Jeg opholder mig i feltet, dvs. der hvor legen sker, og da den ikke alene er knyttet til et geografisk sted, går vandringerne dels på, at jeg bevæger mig mellem forskellige steder. Og ikke alene forskellige steder, men nærmere på tværs af betydningsfelter. Selvfølgelig har den geografiske dimension betydning i vandringerne, men spørgsmålet angår ligeledes betydningssammenhængen. Det vil sige, at feltvandringen tilføjer noget til det, som antropologen Kirsten Hastrup beskriver som feltarbejde, der

kan karakteriseres som en videnskabelig praksis, hvor antropologen placerer sig som én blandt de andre i det fællesskab, der studeres. Antropologen må ind i den verden, der undersøges og det gøres ved at tage plads i den; det er ikke alle pladser, der er åbne for antropologen (det er det heller ikke for de andre i fællesskabet), men en plads må man have (Hastrup, 2003: 14).

Antropologens arbejde har altså været kendetegnet ved, at man gennem ophold i en længere periode får adgang og kendskab til det pågældende fællesskab. Nok er disse tidlige tilgange blevet kritiseret, men stadig synes det centrale i mange feltpraktikker at være, at felten finder sted *et* sted. Men i det øjeblik, at de involverede tillige bliver medskabende i forskningsprocessen, betyder det samtidig, at feltarbejdet ikke fra starten kan planlægges fuldstændig uden relation til de involverede, og det er netop her ideen om *vandringen* også kan bruges. Den flerdimensionelle forståelse af vandringerne angår både den konkrete vandring rundt til forskellige steder, hvor legen finder sted, samtidig med at der ligeledes bliver tale om en metodisk vandring i den forstand, at de redskaber, der anvendes i konstruktionen af materialet, hele tiden vander rundt. Med feltvandringen som begreb for den måde, jeg både er og går til feltet på, understreger jeg det processuelle i forløbet, både når det gælder erkendelsesinteressen og redskaberne til konstruktionen, og i den forstand er feltvandringen som begreb for måden, hvorpå arbejdet angribes, med til at komme med nye bud på, hvordan den multiset etnografiske omgang med felter kunne se ud. Vandringen er netop ikke en spadseretur eller

slentretur – i vandringen lader jeg ligeledes den faglige og teoretiske udvikling, som sker i løbet af turen, virke ind på vandringen fremover. Brugen af kameraet i studiet er – som vi senere skal se – et eksempel på, hvordan erfaringerne i de forskellige felter virker ind på redskabsbrugen. Inden da skal vi se dels på de forskellige felter, som jeg fik adgang til, og dels på, hvordan jeg kunne positionere mig i disse.

Overvejelser om rekruttering

Når feltarbejdet i udgangspunktet finder sted i det private hjem, har strategien betydning for, hvordan jeg skaffer mig adgang, for det videre arbejde i feltet, og for, hvordan jeg finder og skaber min plads efterfølgende. Rekrutteringsstrategierne kan variere, men kan måske i højere grad siges at være præget af pragmatiske til- og fravalg, når feltarbejdet har det private hjem som udgangspunkt (se også Kousholt, 2006). Ud over, at jeg skulle rekruttere deltagere, der var passende i forhold til den screening, jeg havde fastlagt for mit undersøgelsesdesign, skulle jeg på et tidligt tidspunkt i rekrutteringsfasen gøre det tydeligt for mine deltagere, at de skulle være klar til at åbne deres hjem for mig som forsker og dermed også blive forstyrret i dagligdagens rutiner i en periode.

I pilotprojektet skete rekrutteringen via mit personlige netværk, og af den vej blev Klara, Johan og Laura og deres familier rekrutteret. Desuden tog jeg kontakt til to forstadsskoler – en i Århus og en i Odense – via mit professionelle netværk. Skolerne viste fra starten stor interesse for projektet, og de hjalp med kontakten til forældrene ved at sende en seddel hjem med alle børnene i en børnehaveklasse, en tredje klasse og en femte klasse. Forældrene kontaktede mig herefter via mail eller telefon. Af den vej rekrutterede jeg Mads-August og Christian og deres familie, Thais og Birks familie samt Asger og Claras familie. Familierne i England – Nelly og Mia, Freya og Nuala, Elias og Dina samt Mathilda og Luka – blev kontaktet gennem mit professionelle netværk.

Rekrutteringen gennem netværk kan have stor betydning for forskningsdesignet, idet det som hovedregel er min erfaring, at det sjældent vil være muligt at bedrive deltagerobservation over en længere periode, når den primære del af arbejdet foregår i det

private hjem. Forskningsprocessen måtte tillægges, så den var til mindst mulig gene for de deltagende familier, hvilket kan betyde, at man må tillægge en pragmatisk holdning til, hvornår man har data nok. I studiet her prioriterede jeg i stedet antallet af deltagere til fordel for længerevarende ophold hos familierne. At rekruttere gennem personligt netværk, som jeg også i dette studie har valgt, giver samtidig nogle andre muligheder, end hvis man slet ikke har kendskab til familierne i forvejen.

Når børnene i undersøgelsen også var børn af mennesker, som jeg i forvejen havde etableret en relation til, fik det nogle både negative og positive konsekvenser, som jeg vil se nærmere på i det følgende. Da jeg besøgte Mathilda og Luka kom både de negative og positive konsekvenser af det personlige netværk som rekrutteringsstrategi til udtryk. Mathilda og jeg sidder og leger med et parfumelaboratorium i familiens store køkken. I lang tid havde vi ingen verbal samtale, men derimod kun udveksling af små flasker, blomster, sprøjter og dufte. Mathildas mor var også i rummet, og hun forsøgte flere gange at få en samtale i gang om løst og fast. Jeg forsøgte hele tiden at sidde med ryggen til for at signalere, at jeg ikke ville snakke lige nu, men derimod var optaget af noget andet.

I en anden episode på feltarbejde i Århus viste det sig, at jeg kendte lederen i SFOen, som Asger gik i. Jeg har noteret følgende i feltnoterne:

Poul snakker. Da jeg står og kigger på kørebanen efter at have prøvet et par gange selv, så kommer Poul hen til mig og begynder at snakke igen. Jeg forsøger at svare med få ord, og efter et stykke tid bevæger jeg mig hen mod sandkassen, for når jeg står øverst der, så har jeg god mulighed for at følge med over hele kørebanen. Distancen er vanskelig at bevare i den her relation, fordi Poul snakker rigtig meget, og han synes tydeligvis, at det er hyggeligt at møde en gammel bekendt på sit arbejde, hvor der ellers ikke er så mange voksne at tale med. I situationen kæmper jeg med på en ordentlig måde at sige fra, samtidig med at det er helt nødvendigt at bevare et godt forhold til ham (Bilag, 1: 113).

Først og fremmest var det vanskeligt at fokusere på det, som var væsentligt, idet Poul hele tiden henvendte sig og ville snakke. Det er særlig svært, da Asger og jeg ankommer til SFOen, men på et tidspunkt har han administrative opgaver, som han skal klare. Han

går derfor ind på kontoret, mens jeg går i gang med at lege med sand og vand med Asger og en gruppe drenge. Det, at jeg kendte Poul, betød på den ene side, at det var vanskeligt at placere mig i feltet (jeg vender tilbage til den pointe i afsnittet om positioner i feltet). På den anden side betød mit kendskab til Poul, at jeg blev draget ind i aktiviteter sidst på dagen, både på opfordring fra Poul og herefter Asger. I den forstand er min fornemmelse, at mit kendskab til Poul gjorde Asger tryk på en ny måde. Poul var helt tydeligt en pædagog i SFOen, som særligt drengene satte stor pris på.

I feltstudiet hos Mathilda og Lukas familie oplevede jeg helt fra starten stor tillid til min person, både fra forældre og børn, selvom jeg ikke i forvejen kendte børnene eller faren. Jeg kom kun lige inden for døren, inden Luka inviterede mig op på værelset for at lege med Crazy Bones, uden forældrene på nogen måde fandt det problematisk. De forældre, som jeg ikke i forvejen var bekendt med, fordi kontakten var etableret gennem en skoleleder, havde derimod ikke denne umiddelbare tiltro til mig som menneske, men skulle derimod etableres over tid. Det gjorde sig eksempelvis gældende hos Mads-August og Christians familie. Her gik der nogle dage, inden moren lod mig være alene med børnene i huset. På et tidspunkt ville den ældste dreng, Mads-August, spille computerspil med mig i husets kælder, og selvom Mads-August understregede over for moren, at han ikke gad have hende med, da hun spurgte, så endte hun alligevel med at sidde i kælderrummet sammen med os, mens vi spillede et krigsspil med lillebroren Christian.

I forbindelse med rekrutteringen spurgte jeg ofte mig selv, om det var forældrene eller børnene, der ønskede at være med. Kim Rasmussen gør sig nogle interessante overvejelser i den forbindelse. Han følger i sit arbejde fra 2008 fire udviklingshæmmede børn i forskellige hverdagslivsarenaer og beskriver, hvordan han i udgangspunktet fik adgang til familien. I den indledende kontakt med familien var der stort fokus på, hvordan forskellige etiske problemstillinger skulle overkommes, så deltagelsen blev til mindst mulig gene for barnet. Rasmussen lavede således klare aftaler med forældrene om, at hvis barnet viste tegn på ubehag, skulle han øjeblikkeligt ”stoppe sit forehavende”,

som han skriver (jf. Rasmussen, 2008: 44). Ligeledes brugte han den indledningsvis etablerede kontakt med forældrene til – via dem – at skaffe sig adgang til de institutionelle kontekster, barnet færdedes i. En tilsvarende strategi blev brugt i mit feltarbejde, hvor der op til selve feltarbejdet lå en række kortere besøg, der havde til formål at informere om projektet, aflevere materialer og fremkalde billeder fra digital- eller engangskamera, som børnene havde taget billeder med, og atter aflevere billederne igen. Rækken af besøg op til feltarbejdet betød, at børnene i rekrutteringsfasen fik en god personlig kontakt til mig. Adgangen til de institutionelle kontekster blev ligeledes skabt gennem forældrene i de tilfælde, hvor jeg rekrutterede gennem personligt og professionelt netværk. Og i de tilfælde, hvor rekrutteringen gik gennem skoler, blev forbindelsen til forældrene skabt ad den vej.

Ved det første besøg i hver familie havde jeg lavet en lille kuffert til børnene med små spil, hoppebolde, samt enten digital- eller engangskamera (se bilag 2: feltvandring_kuffert1, feltvandring_kuffert2-5). Det er omdiskuteret inden for etnografien, om deltagerne skal have noget for deres bidrag, men her kunne man sige, at der gælder særlige normer for undersøgelser, der tager afsæt i det private hjem. Familierne åbnede deres hjem for mig, som var jeg deres gæst, og gode gæster har altid gaver med. Jeg havde ikke gaver med til forældrene, for her ønskede jeg også at vise, at det primært var børnene, som min interesse hvilede på. I næste afsnit vil jeg undersøge forskellige positioner i de felter, som jeg måtte optræde i.

Positionering i felter

Som beskrevet ovenfor, tog feltarbejdet nok afsæt i det private hjem, men havde desuden forskellige felter som fritidsaktiviteterne (fodbold, gymnastik, håndbold), skolefritidsordningen, sportspladsen, hos bedsteforældrene, turen hjem fra skole, biblioteket og cykle i kvarteret. Forskerrollerne hørte ikke til i den type af felt, men derimod fik positioneringerne i et felt selvfølgelig nok også indflydelse i andre felter. I det følgende vil jeg fokusere på mine positioneringer i feltet, både i forhold til det enkelte og på tværs af disse. Hensigten er at reflektere kritisk over mine egne forskerroller og undersøge de situationer, hvor rollerne

kom til at få betydning for både de børn og voksne, som jeg var i kontakt med, og dermed også for den produktion af viden, som fandt sted i forbindelse med feltarbejdet.

I arbejdet tog jeg som sagt afsæt i det private hjem og bevægede mig som i et slags stjerneløb ud i andre felter. Når feltvandringen som i projektet her tager afsæt i et privat hjem, melder der sig helt naturligt en række overvejelser om, hvordan man som forsker kan være til stede der. Hjemmet er privat, dvs. at man træder tættere på de personer, der lever der, end i andre typer af feltstudier. Jeg måtte være nærværende, både fysisk og mentalt, og ikke bare som forsker, men også som menneske, for at kunne lave forskning i en sådan setting. Det vil også sige at være en, der tager aktiv del i og interagerer med de mennesker, der bor der.

Forholdet til forældrene var helt centralt på flere niveauer i feltarbejdet. I projektets rekrutteringsfase blev de første led i adgangen til børnenes hverdagsliv etableret. Det betød, at de indlysende nok i lighed med børnene skulle synes om projektet, og det førte med sig, at jeg grundigt måtte overveje, hvordan jeg så at sige ”solgte” projektet, ikke alene til børnene, men også til deres forældre. Ofte når jeg fortæller om projektet, møder jeg alle mulige historier fra tilhørerne om, hvordan det var, da de var børn, og hvilke fantastiske og fantasifulde lege de legede. På den ene side fortæller det os netop noget om risikoen for at mistolke og sammenligne det aktuelle barndomsliv med vores eget, hvilket i de fleste tilfælde ikke falder ud til fordel for nutidens barndom. Men på den anden side siger det også noget om, hvor stærk indflydelse legen har på de erindringer om barndom, som de fleste voksne har (jf. Jessen, 2001). Under alle omstændigheder er det afgørende at have sig forskellene mellem fortidens leg og nutidens leg for øje.

Allerede ved det første møde med forældre, her hos Lauras forældre, oplevede jeg, at de skelnede skarpt mellem rigtig leg og teknologi, ligesom de lagde meget vægt på leg, der havde et konkret læringsindhold. Den diskurs synes at være gennemgående hos mange af forældrene, meget tydeligt hos forældrene til Mads-August og Christian, der havde opdelt hverdagen mellem legedage og computerdage, og i samtalen med Mads-Augusts forældre om pc-spillene nævnes ønsket om flere læringsbaseret pc-spil.

Forældrenes klare holdning til rigtig leg stillede store krav til mig som forsker, på den ene side ønskede jeg adgang til børnenes hverdagsliv, dvs. at jeg nødvendigvis måtte etablere en god forbindelse til forældrene, men på den anden side ønskede jeg ikke hverken fagligt eller forskningsmæssigt at gå på kompromis, forstået på den måde, at jeg ikke ønskede at indskrive mig i forældrenes diskurs. Min strategi blev på den ene side stilletende at give forældrene ret, dvs. undgå enhver diskussion med dem om, hvorvidt børns brug af teknologi kunne betegnes som leg, men på den anden side bruge formuleringen ”min oplevelse er”. Den strategi viste sig at være fordelagtig, dels fordi jeg fik forældrene til at sige, hvad de fandt vigtigt, dels fordi jeg bevarede et fint forhold til dem.

Når man som voksen ønsker at undersøge børns hverdagsliv og vilkår, spiller en hel række af faktorer ind. Inden for barndomssociologien er det spørgsmål rigt diskuteret, og ofte handler diskussionerne om, hvordan man kan opnå størst mulig accept blandt børnene. Nancy Mandell argumenterer eksempelvis i artiklen ”The Least-Adult Rule in Studying Children” (1988) for en rolle som ”least adult” over for børnene, idet man på den måde, argumenterer hun, kommer tættest på børns egne perspektiver. Mandell forsøger i videst muligt omfang at opføre sig, tale og placere sig som et barn, eksempelvis ved at lege med dem i sandkassen, gynte eller klatre i klatrestativ (jf. Mandell, 1988).

Afhandlingens perspektiv følger i højere grad Gulløv & Højlund (2003), Palludan (2008), Johansen (2008, 2010) og Corsaro (2003) ved at understrege, at man i stedet må skabe en ny rolle som en *atypisk voksen* gennem de handlinger, man foretager. På den måde erkender man på en gang, at man aldrig kan blive barn igen, men samtidig at man ikke ønsker samme relation til børnene som andre voksne. Relationen mellem barn og voksen er netop betinget af både fysiske, kognitive og sproglige og strukturelle forskelle, og deltagerne forventer bestemte handlinger fra mig, når jeg er voksen. Forestillingerne har i den forstand direkte eller indirekte betydning for den relation, det er muligt at etablere mellem forsker og deltager. I det perspektiv må Mandells udgangspunkt kritiseres for at antage, at det faktisk er muligt at overskride de forskelligheder mellem børn og voksne fuldstændigt ved at

efterligne deres sprog og samværsform. Jeg mener under ingen omstændigheder, at det giver mening at anvende forskningstilgange, der har en bestræbelse på at ”go native”, når man gerne vil tage børnene alvorligt. I stedet for skaber det en risiko for det stik modsatte, nemlig at børnene ikke tager en alvorligt, ligesom risikoen for at overse mangfoldigheden af det levede børneliv er inden for rækkevidde.

Bestræbelsen i afhandlingen er altså i stedet, som Gulløv & Højlund formulerer det:

Ved gennem handling at vise både børn og voksne, at man ikke følger stedets normer for, hvor og hvordan en voksen bevæger sig i rummet, kan man signalere, at man er atypisk, og derved får man mulighed for at få adgang til en del af børnenes viden, som en typisk voksen ikke har adgang til (Gulløv & Højlund, 2003: 105).

Den amerikanske sociolog William Corsaro beskriver i sine studier af amerikanske børn, hvordan han blev til Big Bill:

I adopted a reactive strategy of field entry. I entered the school during the second month of the term, sat down in peer-dominated areas, and waited for the children to react to me. Although the strategy required a great deal of patience the children soon became curious about me, defined me as a rather oversized playmate – who they often referred to as Big Bill – and eventually drew me into peer activities (Corsaro, 1982: 155).

Også Palludan (2008) lægger vægt på at skabe sig en forskerposition, der kan rumme både børne- og voksenperspektivet, men at dette indebærer, at man må fralægge sig ambitioner om at indgå på ”almindelig” vis i både børne- og voksenfællesskabet. Dilemmaet – og løsningen – opsummeres i titlen på hendes artikel: ”Er du barn eller voksen? Jeg er forsker”.

Særligt to situationer gav mig mulighed for at etablere rollen som atypisk voksen i hjemmet, men pointen er, at positioneringen også der forankrede sig til andre felter. Mere om det senere. Når jeg kom i et nyt hjem, bestræbte jeg mig på at opholde mig de steder, hvor børnene var. Jeg blev ikke siddende ved spisebordet for at tale med forældrene efter aftensmaden, ligesom jeg drak vand til maden som børnene, frem for vin, som forældrene ellers tilbød.

Asger og Claras familie havde den ordning, at børnene skulle samle point til mobiltelefonbrug ved at lave forskellige huslige pligter, blandt andet opvask. Opvask var den mest eftertragtede opgave, for med den samlede man flest point frem for at hænge tøj ud eller fylde vaskemaskinen. Hver aften vaskede jeg op sammen med Asger og Clara for at samle pointe til skiftevis den ene eller den anden. Min etablering som en atypisk voksen foregik altså ikke alene i samspil med børnene, men ligeledes forældrene havde stor indflydelse på, om det skulle lykkes. Jeg forsøgte at understrege børnenes relation som det primære fællesskab ved at sige nej tak til kaffe og kage, når børnene gik til køjs, ligesom jeg undgik at svare, når forældrene spurgte til de forskningsmæssige resultater. Det var helt afgørende for mig at vise, at min fortrolighed og loyalitet fortrinsvist lå hos børnene, og derfor kunne jeg ikke tale med forældrene, om de samtaler eller gøremål jeg havde haft med børnene.

En anden episode fik ligeledes afgørende betydning for min position i feltet – her særligt i forhold til Asger og hans venner. Jeg har noteret følgende i feltnoterne:

Da selve fodboldtræningen gik i gang, stod jeg på sidelinjen og fulgte med. På et tidspunkt skulle de jonglere med bolden, det var en del af den tekniske træning, der var ingen af dem, som var specielt gode, dvs. de kunne i alt fald ikke tage mere end 10. Der lå et par bolde ude på sidelinjen, og jeg begyndte at jonglere. Da jeg spillede fodbold, var det det bedste, jeg vidste. Bare at stå der med bolden, lade det køre, man lader bolden glide under foden og tipper den op i luften langs tå og vrist, nu er den oppe, højden skifter lidt afhængig af, hvad jeg har lyst til, jo højere, jo sværere, så på den måde kan man også styre sværhedsgraden, lader den ramme lårene et par gange, hovedet og skulderen (det er jeg dog ikke så god til), ned på foden igen, og tæt på vristen, vender en halv omgang og lader den ramme ydersiden af foden. Jeg står sådan en rum tid, det bliver nok til hundrede stykker, og da jeg endelig stopper (jeg stopper, fordi jeg tænker, at nu må jeg hellere følge med i drengens fodbold), så ser jeg, at et par af drengene har taget deres bold i hænderne og står og kigger på mig. Far Niels kigger også, men han beder drengene om at komme i gang igen. Der skete der noget med min rolle i forhold til drengene. Jeg opdagede det ikke med det samme, men da vi sad i sofaen, og Asger var i bad efter træningen, sagde far Niels, at drengene var blevet meget imponeret over, at en pige kunne spille fodbold. De havde kommenteret antallet af jongleringer, som jeg kunne tage, og de havde også forsøgt at efterligne nogle af mine tricks. For eksempel havde Tobias forsøgt at begynde jongleringen på en anden måde, end drengene

normalt plejede at gøre. Normalt (og det er også den nemmeste måde) kører man foden hen ad bolden og tipper holden op i luften med foden, men i stedet havde han (efter at have set mig gøre det) forsøgt at give bolden et lille spark med højre fod for at lade den ramme venstre fod, når den kom tilbage med højde på, kan man bruge det til at starte jongleringen (Bilag 1: 114).

At jeg var i stand til at mestre noget, som drengene ønskede sig at kunne, gav helt naturligt respekt, men samtidig handlede det muligvis også om, at jonglering ikke normalt er noget, de voksne foretager sig, når drengene er til træning. Forældrene står ofte og kommenterer drengenes spark, skud eller andet. Jongleringen signalerede i den forstand noget ganske andet end en normal voksen. Desuden betød det helt sikkert noget, at jeg på en anden måde blev en del af gruppen. Som kvindelig forsker, der forsker i drengenes leg, kan kønnet ligeledes opleves som noget, der sætter en forskel i forhold til deltagerne, ud over forskellene mellem barn og voksen (Se også Olesen, 1999). Men det, at jeg kunne noget, som piger normalt ikke kan, var med til at forskyde ellers etablerede dikotomier. Det blev i hvert fald antydnet, da Asger om aftenen efter maden spørger, om vi skal se fodbold sammen. Interessen for fodbold blev på den måde også noget, der ligeledes adskilte mig fra de andre voksne i huset, idet ingen af dem viste særlig interesse for fodbold på tv.

En anden interessant dimension ved episoden med fodboldtræningen var, at jeg ved at vise tricks og ideer til jonglering, som drengen Tobias forsøgte at tage med ind i sin leg med bolden, ligeledes blev en del af den udvekslingspraksis, som kendetegner leg. Med andre ord blev jeg ikke alene forsker, der undersøgte børnenes betydningsproduktion, men ligeledes en *medspiller*, der bidrog til selvsamme betydningsproduktion. Den forskydning fra forsker i børnenes leg til deltager i børnenes leg er at spore i denne situation, men blev ligeledes tydelig i stort set alle relationerne, som jeg indgik i med børnene. Det var Klara og venindernes kameraleg også et eksempel på, da de flere gange spurgte mig, om de måtte tage billeder inde i min mund (se bilag 2: clara_legmedkamera, clara_legmedkamera1-4). Samtidig er eksemplet med fodbold ligeledes et billede på, hvordan positioneringen som atypisk voksen i et felt forskyder og forplanter sig til andre felter.

Gulløv & Højlund spørger i forlængelse af ovenstående om følgende:

I mange beskrivelser af, hvordan forskere har søgt at signalere til omgivelserne, at man er en særlig voksen eller næsten et barn, savner vi således nogle refleksioner over, hvordan man kan vide eller undersøge, om man også bliver opfattet som sådan og hvad det har betydet for vidensproduktionen i felten (Gulløv & Højlund, 2003: 110).

De spørgsmål vil jeg reflektere over gennem en anden episode: I en familie skulle forældrene til en stor havefest hos en af børnenes kammerater en lørdag aften, og det betød, at de manglede en babysitter. Moren spurgte mig, om jeg ville passe børnene, men her måtte jeg afslå. Havde jeg sagt ja, kunne konsekvensen have været, at jeg med mit ja fik en u hensigtsmæssig rolle i forhold til forskningsprocessen. Hvis jeg passede børnene, ville det ikke være muligt at fastholde rollen som ”atypisk” voksen, derimod ville det job betyde, at jeg præcis blev den helt almindelige voksne, der havde ansvar for børnene i en rum tid. I stedet for valgte forældrene, at børnene skulle passes hos bedsteforældrene, og her omtalte forældrene ligeledes for børnene og for bedsteforældrene, at jeg skulle ”passes” af bedsteforældrene. I den forstand blev min understregning af min rolle som atypisk voksen forstærket af forældrenes samtale med deres børn, idet voksne normalt ikke ”passes” af bedsteforældre. Da vi ankom til bedsteforældrenes hus lørdag eftermiddag, omtalte Clara og Asger ligeledes, at jeg skulle ”passes”. Min rolle som atypisk voksen forplantede sig i den forstand i både relationen til forældre, børn og bedsteforældre.

Vi kunne så spørge med Gulløv og Højlund dels, hvordan jeg kunne vide, at jeg faktisk blev opfattet sådan, og hvordan denne opfattelse fik betydning for vidensproduktionen i feltet i det hele taget? I det følgende vil jeg forsøge gennem særligt én episode i feltarbejdet at svare på de spørgsmål. I bedsteforældrenes hus, hvor jeg blev passet lørdag aften, skulle vi have pandekager til aftensmad, og her er, hvad jeg noterede mig:

Pandekager hos mormor. Leg med maden. Vi får pandekager til aftensmad. Clara og Asger tager forklæde på, og mormor tilbyder mig et forklæde. Vi sætter os til bordet, og mormor kommer ind med et fad med mindst 200 pandekager, så højt et bjerg som i Rasmus Klump. Clara tager en pandekage op på tallerknen, hun putter sukker på, så honning, så sirup, så syltetøj. Hun ruller den sammen og tager den op

med begge hænder, det drypper ud af begge ender, og hun bider over pandekagen. Morfar ryster på hovedet ”hvorforskal I altid få det hele til at sejle sådan” (Bilag 1, 120ff.).

Clara og Asger startede med at tage forklæde på, inden de gik til bordet, og Mormor tilbød mig et. Rammen blev på den måde sat for, at nu kunne alting ske. Da mormoren tilbød mig forklædet, blev det samtidig tydeligt, at Asger, Clara og jeg blev grupperet som dem, der kunne finde på at grise, mens mormor og morfar, fordi de ikke havde forklæde på, ikke skulle grise. Da vi går i gang med at spise, opstår der en konkurrence, med Clara i spidsen, om, hvem der kan spise flest pandekager. Hun spørger mig hele tiden: Hvor mange har du spist? Mormor og morfar er heller ikke en del af konkurrencen, og jeg skriver videre:

Han ryster stadig på hovedet, mens mormor smiler. ”Ja, I må tage så meget på, som I vil”, Clara har spist den første og gør det samme med nummer to. Tager sukker, sirup, honning og syltetøj på. Denne gang drypper det på forklædet, da hun tager den første bid, hun griner, og det drypper endnu mere. Asger følger trop, han har også forklæde på og putter også alle delene på, drypper, og morfar ryster på hovedet. De leger med maden, mens morfar ryster på hovedet, og mormor synes, at det er sjovt. Jeg spiser, som jeg plejer at spise pandekager, men jeg spiser mange – syv stykker, og det bliver hurtigt en lille konkurrence – hvem kan spise flest? Asger spiser 12 og vinder klart foran Clara og jeg. Clara rejser sig fra bordet, trækker hænderne op i luften for at vise, hvor meget de er klistret til. ”Ud og vaske hænder”, siger morfar. Clara griner højt, og Asger og jeg følger med ud og vaske hænder. Efter alle de pandekager mener morfar, at vi trænger til en tur uden om huset, og Clara og Asger løber et par gange rundt om huset. Anden gang de løber rundt, tager Clara en vandslange og begynder at føre vandkamp med Asger. Morfar ryster igen på hovedet (Bilag 1: 120).

Ved på den ene side at tage et forklæde på og være en del af konkurrencen om, hvem der kan spise flest pandekager, positionerer jeg mig som en atypisk voksen, men på den anden side sidder jeg ikke og griser sammen med Asger og Clara. Min oplevelse var, at havde jeg griset, ville jeg være blevet utroværdig. Placeringen i midten var præcis det rigtige. Det var muligt for mig at vide, at opfattelsen af mig var således, dels ved at mormoren gav mig et forklæde at grise med, i lighed med Clara og Asger, og dels ved at jeg blev draget ind i spisekonkurrencen af Clara. Den positionering betød, at særligt mit forhold til Clara blev tættere. Da vi senere på aftenen leger med Playmobil siger hun ofte ”Helle og

jeg skal...” eller ”Vi er imod dig nu, Asger”, hvor ”vi” henviser til Clara og jeg. Den tæthed er meget modsat det, jeg oplevede tidligere på dagen, hvor Clara smuttede, når jeg nærmede mig. Det gælder eksempelvis, da vi gynger, hvor hun smutter, så snart vi finder rytmen sammen (jf. Bilag 1: 119). Efter episoden med pandekagerne ville hun gerne finde rytmen med mig. I forlængelse deraf betød det, at jeg blev inddraget i Claras leg og dermed også, at min viden om hendes praktikker blev meget mere nuanceret, end de ville have været, hvis jeg ikke var kommet tæt på hende.

I det følgende vil jeg gennem Fine & Glassner (1979) reflektere videre over mine relationer til børnene. I artiklen ”Participant Observation With Children: Promise and Problems” opridser Fine & Glassner fire grundlæggende tilgange til roller, man kan indtage som etnografisk børneforsker. På den ene side forholder disse sig til autoritet og på den anden side til ”positiv kontakt”. På den baggrund opstår fire forskellige positioner, nemlig *Leader* (der er i positiv kontakt med informanterne, uden at udøve autoritet), *Friend* (der ikke udøver autoritet, men er i positiv kontakt med informanterne), *Observer* (der hverken er i positiv kontakt med informanterne eller udøver autoritet) og *Supervisor* (der ikke er i positiv kontakt med informanterne og udøver autoritet). *Supervisor* er dog ikke særlig udbredt, da man nok må antage, at det kræver en positiv holdning til det observerede, for at man som forsker kan interessere sig for det. De tre første roller må ses i sammenhæng og kan kombineres forskelligt afhængig af det enkelte etnografiske studie.

Som vist i eksemplerne i det foregående vekslede jeg mellem både *leader*, *friend* og *observer*, på den ene side, fordi børnenes tillid og accept var afgørende for adgangen til deres leg, og på den anden side, fordi jeg gerne ville have et godt forhold til de forældre og andre voksne, der var en del af børnenes liv. Dog var der særligt én situation, hvor jeg måtte bruge min rolle som voksen og ikke noget andet. Situationens alvor nødvendiggjorde den beslutning, som desværre også kom til at betyde, at det efterfølgende var vanskeligt for mig at genfinde rollen som atypisk voksen. I feltnoterne skriver jeg følgende:

Der var en enkelt gang, jeg måtte bryde ind, hvor de legede med en kniv. Thais og William stod og lavede kung-fu-agtige spark på

hinanden, dog uden at ramme – i lighed med, hvad de gjorde, da de ankom til skolen, men denne gang ramte William Thais. Thais vendte sig om i klassens tekøkken, der var placeret på den bagerste væg, som eleverne sad med ryggen til, han tog resolut en savekniv og truede William med den. Tonen var ”det her er for sjov”, men det virkede alligevel som en situation, hvor det ville være forkert som ansvarlig ikke at gribe ind. Så jeg stillede mig imellem de to drenge, uden rigtig at sige noget, min krop stod bare der, og Thais lagde kniven fra sig uden at sige mere (Bilag 1: 102).

Jeg stillede mig altså imellem de to drenge for at signalere, at den situation ikke skulle udvikle sig. I forhold til forskningsprocessen fremover var min handling problematisk, og det viste sig også efterfølgende, da flere af drengene i klassen bad mig om at stoppe eksempelvis optræk til en slåskamp eller drillerier om noget rollespil. I den forstand kan vi sige, at situationen med kniven betød, at min position netop blev en almindelig autoritær voksen, som man kunne henvende sig til i tilfælde af problemer drengene imellem. I dette tilfælde er det dog værd at bemærke, at mangel på handling ville have været direkte etisk uansvarligt. Som Fine & Glassner bemærker: ”The ASA ethical guidelines (ASA, 1968) argue that one rule of research is for the researcher to ensure that subjects do not suffer personal harm as a results” (Fine & Glassner, 1979, 160). I situationen oplevede jeg i et ganske kort øjeblik nervøsiteten for, at nogen af drengene ville komme til skade.

I det næste afsnit skal jeg som allerede nævnt indledningsvis eksemplificere både feltvandringen, positioner i feltet, relationer til forældre og børn samt vise, hvordan jeg i samspil med børnene legede og dermed lagde endnu en modalitet til trianguleringen af data. Eksemplet handler om brugen af kameraet.

Kameraet – voice, feltnote og interaktion

Kameraet fik fra starten af feltstudiet en vigtig rolle at spille, både i designfasen og i udførelsesfasen. I designfasen var tanken som allerede nævnt, at det at tage billeder som afsæt for en efterfølgende samtale er en god indgang til arbejdet med børnene. Vi kunne både tale om billedernes motiver, og desuden kunne de vise mig de konkrete ting på billederne, hvor de gjorde det, de gjorde, og hvordan. I barndomsforskningen er inddragelsen af kameraet blevet en gængs måde at arbejdet med børn, både i

national sammenhæng (Rasmussen, 2008, Staunæs, 2003, Winther, 2006) og i international sammenhæng (Butler, 1994, Clark, 1999).

Efter digitalkameraets kommen er kameraet og praksis i forhold til det desuden blevet en etableret del af hverdagslivet i familien, der medfører en umiddelbar integration af familielivet og det at tage billeder. Et eksempel på den praksis oplevede jeg i arbejdet hos Mads-August og Christian, hvor mor Helle sammen med de billeder, drengene havde taget med kameraet, jeg havde medbragt, tilføjede egne billeder fra familiens computeralbum, printet på papir. Brugen af kameraet var altså fra begyndelsen forbundet med genkendelighed og fortrolighed for børnene. I studierne brugte jeg både digitalkamera og almindelige engangskameraer, og en enkelt mobiltelefon blev også forsøgt taget i brug, og der synes fordele og ulemper forbundet med brugen af de forskellige redskaber: *Digitalkameraet*: Mængden af billeder var ubegrænset, så der blev ikke tænkt over hvert enkelt billede; noget, der blandt andet ses ved, at omfanget af billeder ved den digitale brug var langt større end ved brugen af engangskameraet. Dog oplevede jeg i arbejdet med Asger, at han også brugte slettefunktionen, men jeg har ingen anelse om, i hvilket omfang den i øvrigt blev brugt blandt deltagerne. Christian var nervøs for at tage digitalkameraet med i børnehaven, da han betragtede det som noget dyrt, noget, han skulle passe godt på, og det kan muligvis have begrænset brugen. Digitalkameraet i tasken mindede også børnene om, at nu skulle de tage billeder – en fordel, der også gjorde sig gældende for engangskameraet. *Engangskameraet*: Mængden af billeder begrænsede sig til 24, ligesom der ikke var nogen slettefunktion. På den ene side betød det, at børnene skulle tænke sig om i brugen, der af Klara blev omtalt som, at hun skulle ”spare på billederne” (jf. bilag 1: 3ff.). Desværre var kvaliteten på billederne svingende, blandt andet ”forsvandt” der en hel film på Lauras kamera, heldigvis havde hun også brugt mobiltelefon, så vi havde nogle billeder som udgangspunkt for den videre samtale. *Mobiltelefon*: Brugen blev kun forsøgt med Laura, billederne blev meget gode, men Laura fortalte, at det ofte var vanskeligt for hende at huske at tage billeder, muligvis fordi telefonen er en så almindelig genstand, der hver dag tager plads i hendes lomme, i tasken eller på skrivebordet på værelset. Hun blev ikke mindet om at tage billeder i samme grad, som hvis hun havde brugt et digitalkamera.

I det følgende vil jeg pege på tre områder, hvor kameraet og de billeder, der tages med det, fik afgørende betydning for studiets praktikker og vidensproduktion. 1) Første område angår børnenes ”voice”, dvs. det forhold, at kameraet og brugen af det åbnede op for at børnenes dagsorden blev sat af dem selv. Den dagsorden er central, når det teoretiske perspektiv, som nævnt indledningsvis, er det nye barndomsparadigme. 2) Desuden kom kameraet til at spille en afgørende rolle i skabelsen af feltnoter. Den strategi var ikke lagt på forhånd, men gennem deltagelsen i feltet blev det en brugbar løsning for det videre forløb. 3) Interaktionen og fortroligheden i samværet mellem deltagerne i studiet og mig som forsker blev båret frem af brugen af kameraet og den udveksling af både kameraet som fysisk genstand og de billeder, vi skabte gennem brugen.

Afsættet for inddragelse af kameraet i feltarbejdet kan formuleres med børneforskeren Cindy Dell Clark som primært at give ”voice” til børnene, en stemme, som Clark beskriver ved hjælp af begrebet *autodreven*, der referer til, at interviewet om billederne er drevet af barnet, som hører og ser sine egne aktiviteter og kommenterer på selv samme aktiviteter. I den forstand refererer det at give ”voice” både til de billeder, som bliver gjort til genstand for samtale af børnene, og til interviewets indhold, som bliver de aktiviteter, børnene på baggrund af billederne ønsker at tale om. At lade børnene tage billeder af deres hverdagsliv betyder, at jeg som forsker både måtte indrette mig efter billederne og de historier, der opstod ud af billederne. Dagsordnen blev i den forstand i høj grad styret af både børnenes billeder, de historier, de fortalte, og aktiviteterne på billederne. Som Clark understreger:

The visual representation becomes a part of the interview itself and allow respondents to self-select relevant events from their own lives and illustrate these events with photographs. [...] The use of photography in autodriven interviews is a valuable tool for opening up children’s worlds to researchers, and for giving children opportunities to actively interpret their own experiences (Clark, 1999: 40 og 49).

At børnene gennem brugen af kameraet fik ”voice” medførte samtidig, at legeaktiviteterne fik stemme. Billederne brugte børnene som en slags visuel hukommelse til at genkalde sig aktiviteterne og oplevelserne. I den forstand blev kameraet og brugen af billederne i interviewet også en slags adgang til

legeaktiviteterne, som børnene ellers ikke ville have kunnet huske at fortælle mig om. Flere gange under samtalen med Klara (Bilag 1: 99ff.) tog hun et billede i hånden, mens hun sagde ”nå, ja”, og særligt blev hun ved med at vende tilbage til ét billede, hvor hun sidder foran tv’et og ser et program, men til at begynde med husker hun ikke hvilket, blot at det var rigtig sjovt. Hendes ven Alexander kigger med, og de taler sig frem til, hvilket program der er tale om:

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Klara | Der sad vi bare og så fjernsyn |
| I | Ser du meget rabatten |
| Klara | Ja, men det er ikke rabatten |
| Alexander | Det ligner det bare |
| I | Så fortæl mig, hvad det er, Klara |
| Klara | Jeg ved ikke, hvad det er jeg ser |
| Alexander | Det ligner Rabatten |
| Klara | Det er på DR1 og det er kl. 17 |
| I | Så er det da Barracuda |
| Alexander | Nej, det er, lad mig lige se, hvilken dag det var |
| Klara | Det ved jeg ikke |
| Alexander | Det ligner Troldspejlet |
| Klara | Jeg så ikke troldspejlet, så det kan det ikke være |
| Alexander | Nej, det ligner sådan et eller andet.... |
| I | Hvis det er kl. 17, så er det Barracuda |
| Klara | Jeg kan ikke huske det helt |
| Klara | Hvilken dag var det? |
| I | Det var mandag eller tirsdag – det var der, du tog billederne |
| Klara | Det var mandag |
| Alexander | Det var ikke troldspejlet, hvis det var kl. 17, så det må have været Skyworld – ja, det ligner faktisk Skyworld. |
| Klara | Ja, det kan faktisk godt være, at det var det. |

(jf. Bilag 1: 4)

Dialogen og brugen af billederne er et eksempel på, hvordan børnenes egne billeder og den samtale, der foregår omkring dem, på en gang kan ses som deres mulighed for at få en stemme i forskningsprocessen, og samtidig får deres aktiviteter også stemme. Som det også fremgår af interviewet, taler de også her uden om mig, da jeg en gang har anført Barracuda som en mulighed, men de fortsætter med at holde deres egen dagsorden. I den forstand kunne den autodrevne form for interview, hvor billederne taget af børnene ligesom samtalen er drevet frem af det skabte materiale sammen med historierne, antyde en forskydning eller afstivning af den asymmetriske magtrelation, der kan siges at

være til stede i en samtalerelation mellem barn og voksen. Ved at give børnene stemme gennem billederne og de historier, som de fortæller, konstitueres en aktivitet, der er delt (Clark, 1999, Winther, 2006), og den delte aktivitet er netop medvirkende til en forskydning af magtrelationen (Kvale, 2006).

I udgangspunktet havde jeg tænkt brugen af kameraet primært i relation til første fase af designet, dvs. som afsæt for samtalen, men flere af børnene opfordrede mig til at bruge kameraet i marken også: I sløjdlokalet var Klara og Minna i færd med at lave en kasse, der skulle males på alle siderne, da der pludselig er et par drenge, som hopper op på bænke i lokalet og sætter håret op til støvsugeren, som hænger ned fra loftet. I noterne har jeg beskrevet situationen, som følger:

Nogle af drengene tager støvsugerens udluftning, som hænger ned fra loftet, og putter hovedet ind under. Håret står lige op i luften som følge af sugets kraft, flere drenge kommer til, forsøger sig også, og hurtigt bliver det for drengene et spørgsmål om at få håret til at stritte så meget som muligt, uden hovedet kommer til at sætte sig fast i støvsugerhullet. Drengen, der forsøger sig, griner højlydt, da han mærker suget, og tilskuerne til dette show - som både består af drenge og piger - griner også højt, mens de puffer til hinanden. Både når det lykkes, men også da en af drengenes hoved pludselig bliver suget fast (Bilag 1: 98).

Klara spørger mig, om jeg ikke skal tage et billede af det med min mobiltelefon. Jeg tog den op af lommen og begyndte at tage billeder. De ”fotografiske feltnoter” (Rasmussen, 2007) blev på den måde i nogen grad også noget, vi skabte sammen, idet Klara ofte opfordrede mig til at tage billeder af dette og hint – hun tog dog ikke selv de fotografiske feltnoter, men det var derimod tilfældet hos Mads-August og Christian, der begge bidrog.

Pointen om, at brugen af kameraet kan opstå som en del af de sociale relationer, som man som forsker indgår i i feltarbejdet understreger Sara Pink også i sin bog *Doing Visual Ethnography*:

However, in reality our specific uses of visual images and technologies tend to develop as a part of the social relationship and activities that ethnographers engage in during fieldwork [...] In other cases unanticipated uses of the visual may be discovered by accident and retrospectively defined as visual methods. Ethnographers might repeat

such activities (sometimes in collaboration with informants), thus developing and refining the method throughout the research (Pink, 2007: 41).

At brugen af kameraet til at skabe fotografiske feltnoter blev noget, der opstod i felten, kan understreges med en anden situation fra feltarbejdet med den anden Clara. Fra begyndelsen var feltarbejdet med Clara ikke så ligetil, som det havde været tilfældet med de foregående børn. Både, fordi hun ikke fandt en umiddelbar interesse for mit arbejde, men også, fordi hun virkede sky og genert. Snarere kiggede hun hele tiden ned i jorden, når jeg søgte at spørge hende om noget, ligesom hun skulede og så mistænksom ud, når jeg diskret tog lommebogen frem, en problematik, som også Emerson, Fretz og Shaw påpeger ved at sige følgende: ”Participants may now see her as someone whose primary interest lies in discovering their secrets and turning their most intimate and cherished experiences into objects of scientific inquiry” (Emerson, Fretz & Shawn, 1995: 20). Da vi begynder at skabe feltnoter sammen – på hendes opfordring – i forbindelse med en leg med Playmobil, var min oplevelse, at aktiviteten også løsede relationen op, og hun blev mere åben for samtaler med mig. Som jeg noterede:

Da vi går i gang med at lege med Playmobil mm., opfordrer Clara mig til at tage billeder af det. Hun peger på landskabet og synes, at vi skal tage billeder. Jeg tager et billede og giver kameraet til hende, hun tager et billede, og vi fortsætter legen. Her er vi midt i vores Playmobil-leg (Bilag 2, clara_felt_playmobil, og bilag 1: 120).

De fotografiske feltnoter får i første omgang den funktion at opbygge en forståelse af det felt, som jeg arbejder med, da jeg med dem formår at fastholde børnenes hverdagsliv på en anden måde, end hvis jeg alene havde lavet notater. For eksempel kan jeg genkalde situationen med støvsugeren og drengene, der leger med den, fotografisk, da jeg har et billede af dem, ligesom der er detaljer ved den måde, børnene ser ud på, deres udtryk og den måde, de taler sammen på, som står ganske tydeligt, og som nok ville have været vanskelig at genkalde med så stor nøjagtighed i nedskrevne noter. At skabe de fotografiske feltnoter betyder samtidig, at det er muligt på en gang at være midt i en situation i felten, at deltage, samtidig med at det er muligt at fotografere selv

samme situation, jeg er i, noget, der tillige ville have været vanskeligt at gøre med nedskrevne notater (Jf. Emerson, Fretz Shawn, 1995). Man kan sige, at de fotografiske feltnoter skabes, imens de sker og ikke (kun) retrospektivt, som nedskrevne noter gør.

Brugen af kameraet og de fotografiske feltnoter kan desuden anvendes som en slags hukommelse, da man kan indfange detaljer og situationer fra hverdagen, der ellers er vanskelige at registrere. En af pointerne her er, at den hukommelsesfastholdelse både gælder for børnene og for mig som forsker. Kim Rasmussen skriver i sin artikel ”Sociologiens fotografiske feltnoter”, at ”de fotografiske spor og de visuelle memoer i første omgang skabes for min egen skyld. De er og forbliver ”erindringsspor” for mig – sat ind i en forskningskontekst” (Rasmussen, 2007: 24). Også Banks fremhæver en lignende pointe, når han i sin bog *Visual Methods in Social Research* påpeger, at der fotograferes for at kunne fastholde og huske erfaringer, for at kunne vise andre, hvordan der så ud, og for at fastholde informationer, der er for komplekse til at blive beskrevet i en notesbog (Banks, 2001). For at udbygge pointerne fra Rasmussen og Banks er det centrale i nærværende studies kontekst, at de fotografiske feltnoter tillige skabes af børnene i samarbejde med mig, idet de opfordrer mig til at tage billeder af dette og hint. I den forstand kan de fotografiske feltnoter ikke alene ses som mine forskningsmæssige erindringsspor, men kan ligeledes ses som en skabelsesproces mellem mig og børnene, hvor vi både skaber erindringsspor for mig, men samtidig skaber nye data. William Corsaro beskriver en lignende strategi i sin bog ”*We are friends, right?*”, hvor han lader børnene skrive og tegne i sin notesbog (Corsaro, 2003). I den forstand bliver feltnoterne ikke bare en fastholdelse af detaljer for mig som forsker, men ligeledes en udveksling med børnene om, hvad der er vigtigt (Staunæs, 2003).

Fra det første møde med Johans familie blev det tydeligt, at kameraet spillede og kom til at spille en rolle som formidlende genstand for interaktion mellem børnene og mig. Efter at have fået forældrenes og børnenes accept til deltagelse i studiet besøgte jeg familiernes hjem for at aflevere kameraet i hjemmet og give børnene en kortfattet introduktion til brugen af enten digital- eller

engangskameraet. Ved første møde blev kameraet altså afleveret til barnet, fra min hånd til deres, barnet prøvede at tage et billede, og jeg svarede ”ja, sådan”, og kameraet gik tilbage til min hånd, ”ja, præcis”, og kameraet gik tilbage til barnehænderne. Den første udveksling, hvor kameraet gik fra hånd til hånd, blev ligeledes båret af billederne, der var blevet taget på digitalkameraet. Hos Mads-August og Christian, hvor jeg første gang anvendte digitalkameraet, kom Christian straks hen til mig med kameraet, da jeg skulle afhente det, og de billeder, de havde taget, og viste mig et billede, som han havde taget på en legeplads ved Tommerup; ”se, hvad jeg har i hånden”, sagde han, imens han zoomede ind på sig selv i legetårnet med et gevær i hånden (se bilag 2, Mads-A&Christian_legetårn chris). Kameraet som genstand og brugen af det indbød altså til interaktion mellem børnene og mig (se bilag 2, clara_legmedkameraet).

Særlig i én situation med Mads-August var brugen af kameraet og den interaktion, det tilvejebragte, særdeles afgørende. Mads-August og jeg er i børneværelset, hvor Mads-August viser mig en lille knap, der er skruet fast under vindueskarmen. Med knappen kan Mads-August styre en diskokugle, som hænger i loftet, og med lyset fra en lommelygte skabte han de flotteste lyskrystaller, der vandrede rundt i loftet og på væggene. Vi fulgte lyset rundt og rundt. Jeg har noteret følgende:

”Lad os slukke lyset”, siger Mads-August, mens han lukker døren ud til gangen, hvor Mor Helle efterlades, og rummet bliver helt mørkt. ”Vil du ikke tage et billede?”, spørger han mig, ”Jo”, svarer jeg. Herefter spørger jeg ham, om han vil tage et billede, og kameraet går fra min hånd til hans, han tager et billede og lader kameraet dumpe over i min hånd igen. Efter første billede får jeg hurtigt kameraet igen, ”skal vi ikke tage et billede af det?”, spørger han, kameraet kommer igen i hans hånd, og det bliver der en rum tid, og han tager et par billeder, og det ryger ned i min hånd igen (jf. bilag 1: 109, bilag 2, mads-A&chris_felt_discokugle).

Udvekslingen fik betydning for adgangen til Mads-Augusts billeder, oplevelser og leg. Jo flere gange kameraet gik fra min hånd til hans og tilbage igen, jo mere åbenhed kom der i samtalen. Da samtalen indledningsvis begyndte i stuen, sad Mads-August på sin fars skød og kiggede mig ikke i øjnene, ligesom hans mor

omtalte ham som ”sky”, men på børneværelset i udvekslingen af kameraet, og med den fælles oplevelse af lyset og de billeder, vi tog i samarbejde, blev vores relation noget særligt. Hvor mor Helle i starten af samtalen og i de lege og spil, vi delte, hele tiden sad på spring for at blande sig, ligesom hun kommenterede det meste af det, drengene gjorde, blev døren nu lukket, og med denne handling kan man sige, at Mads-August understregede, at udvekslingen af kamera, oplevelse og leg var noget, der foregik mellem ham og mig. Dér gik jeg fra at være fremmed til at være én, der var indbudt til leg, og relationen fik stor betydning for materialets rigdom efterfølgende. Som Gulløv & Højlund påpeger: ”Det empiriske forskningsmateriale bliver til i relationen mellem forsker og forskningsobjekt, og denne relation bliver afgørende for materialets karakter og analyserbarhed” (Gulløv & Højlund, 2003: 24).

Samtidig blev vores udveksling af kameraet også til en del af legen selv, som bestod i legen med lyset, en oplevelse af lyset sammen og at tage billeder af det. Mulighedsbetingelsen for, at den leg kunne finde sted, var inddragelsen af kameraet, og på den måde gik kameraet fra at være en genstand, som jeg tog i brug for at kunne dokumentere, til at blive en væsentlig medspiller i selve det, der skulle dokumenteres, nemlig legepraksis (Thestrup, 2009). Situationen med Mads-August gjorde det ligeledes klarere for mig, at jeg måtte tilføje endnu en modalitet i datatrianguleringen, eftersom mine data i dette tilfælde også bliver til vores fælles leg. Jeg vender senere tilbage til den pointe i kapitlerne 4, 5 og 6 om legedefinitionen. Brugen af kameraet i feltstudiet kan samtidig på eksemplarisk vis sige noget om vilkårene for studier af denne type. Felten er, som Gulløv & Højlund understreger det:

således ikke en række teknikker, som tages i anvendelse for at ”afsløre” virkeligheden, men snarere forskningsstrategier, der i samspil med teoretisk inspirerede analytiske overvejelser danner baggrund for at konstruere – ikke et spejlbillede – men nye fortolkninger af betydningsfulde sammenhænge i børns liv (Gulløv & Højlund, 2003: 16).

Når afhandlingen i det foregående har vist, hvordan jeg ikke bare som forsker vandrer i felter, men ligeledes lader feltet virke ind på de metoder og strategier, der anvendes, hænger det sammen med den pointe, som Lotte Meinert fremdrager i sin artikel ”Grænser

for deltagelse”:

Det er her min pointe, at feltarbejdets veje og stier ikke kun er et resultat af forskerens valg. Etnografi må også tage hensyn til hvilke stier, der kan betrædes – hvilke metoder, der kan accepteres lokalt, og må til en vis grad også finde sig i at blive ledt på veje og afveje afhængig af andre aktørers intentioner (Meinert, 2003: 162).

Præcis derfor er betegnelsen *feltvandring* velvalgt på flere måder, som jeg også har vist i det foregående: I det empiriske studie, der ligger til grund for afhandlingens videre arbejde, vandrer jeg i flere betydningsfelter, og samtidig vandrer jeg i tid gennem den idéhistoriske analyse, som vi snart kommer frem til. Sidst, men ikke mindst, lader jeg min vandring virke ind på de valg, som jeg træffer undervejs. Det er præcis pointen med kameraet. Fremgangsmåden kræver dog en stor sensibilitet over for de muligheder for ny redskabsbrug, legemuligheder og samtaler, der åbner sig hen ad vejen, og ligeledes fleksibilitet i forhold til at ændre strategi løbende.

I næste afsnit skal vi se på de etiske problemstillinger, som er centrale for ethvert etnografisk arbejde.

Etiske overvejelser

I det følgende vil jeg, med afsæt i en række generelle overvejelser vedrørende etik i etnografisk børneforskning, forsøge at indkredse de specielle problematikker, der er knyttet til nærværende studie. I udgangspunktet er det de samme overvejelser, der bør gøre sig gældende, hvad enten barnet, der er i fokus for undersøgelsen, befinder sig i sit eget hjem eller i en anden sammenhæng, men forskningen i den private sfære stiller skærpede krav til forskerens sensibilitet over for deltagerne.

Min forskning i børns hverdagsliv tager som allerede nævnt sit afsæt i det, der af blandt andre James & Prout (1996) er blevet benævnt ”det nye barndomsparadigme”. Denne opfattelse af børn som aktører og barndommen som en social konstruktion indebærer blandt andet, at børn i forhold, der vedrører dem selv og deres liv, tilkendes en stemme, og at de har ret til at bruge den eller lade være. I forskningen betyder det for eksempel, at børn opfattes som eksperter i deres eget liv, men at de har ret til ikke at deltage i forskning eller udtale sig om deres livsforhold. Ifølge Alderson

(1995), citeret i Kampmann (1998), er der grundlæggende to former for ”hensyn” man skal tage, når man ønsker at involvere børn i forskning:

Dels at man grundlæggende overvejer nødvendigheden af at gennemføre det planlagte projekt, hvorigennem en større eller mindre gruppe af børn udsættes for særlig opmærksomhed, anstrengelser eller måske ubehag af den ene eller den anden slags. I forlængelse af dette bør man overveje, om der er tale om et tema, der allerede er blevet undersøgt, om det kan undersøges uden direkte involvering af børn, eller om det overhovedet er i den pågældende gruppe af børns interesse, at det pågældende tema undersøges. Dels at de involverede børn selv giver samtykke og tilsagn til at indgå i en undersøgelse. Dette er ikke alene noget, der skal overvejes i forbindelse med igangsættelsen af et projekt, men noget, som må indgå i form af løbende mulighed (for børnene) for at sige fra over for yderligere involvering (Kampmann, 1998: 169).

Kampmanns tilgang til etik i børneforskningen dækker forskning inden for en lang række felter, og også når forskningen finder sted i børnenes eget hjem stiller store krav til forskerens sensibilitet over for deltagerne, en pointe, som også Rasmussen (2008) som nævnt tidligere i kapitlet understreger. Tilsagn fra børn er noget særligt, som skal behandles med en speciel sensitivitet, når det foregår i private hjem. Her gives de indledende tilsagn fra barnets forældre, hvilket blot skærper nødvendigheden af kontinuerligt at være opmærksom på, om barnet er trygt ved min tilstedeværelse. Særligt hos Mads-August og Christian var jeg i tvivl om, hvorvidt projektet kun var forældrenes, eller om børnene også var interesserede i at deltage. Derfor var jeg meget bevidst om at lade dem komme til mig, ligesom jeg bestandigt bad om lov til at deltage i deres aktiviteter ved eksempelvis at spørge ”må jeg godt se din borg?” eller ”hvad er det for en legeting den der, må jeg se, hvordan du plejer at lege med den?”. Hvis barnet sagde nej eller virkede afvisende, hvilket skete i nogle tilfælde, blev dette respekteret fuldt ud. Eksempelvis pressede jeg ikke Clara i starten af mit feltarbejde hos familien, men lod hende være, når hun ønskede det. Det samme var tilfældet med Johan, som flere gange løb alt, hvad han kunne ud på skolens grønne område, uden at jeg havde chance for at følge med, og inden han stak i løb, kiggede han sig over skulderen. Jeg opfattede det, som om han trængte til en pause, og det fik han selvfølgelig.

Når jeg som forsker arbejder i andre menneskers hjem, er det klart, at den etiske fordring skærpes yderligere. Ligesom når man er gæst, har jeg en særlig forpligtelse til at tage udstrakte hensyn til de mennesker, der har åbnet hjemmet for mig. I det førømtalte projekt om udviklingshæmmede børns hverdagsliv diskuterer Rasmussen (2008), hvordan man kan balancere mellem observation og overvågning, når man som forsker følger med ind i de rum, hvor vi er vant til at kunne være i fred og ikke blive betragtet. Jeg oplevede eksempelvis, at Elias satte bamsen for ansigtet, da jeg ville tage et billede af hans legetøj på værelset (jf. bilag 1, elias_feltbamse2). Han brød sig ikke om at blive fotograferet (se også Corsaro, 1982). Når man som forsker opholder sig i private hjem, må man hele tiden balancere mellem at sikre, at man dels opnår det, der er formålet med forskningen, og dels giver deltagerne fred, når de har brug for det. Igen kræves en udbredt grad af sensibilitet og samtidig en accept af, at deltagerne formentlig vil opføre sig anderledes, hvis jeg ikke som forsker havde været til stede.

Da jeg snakker med Klara og Alexander om en leg, de legede sidste vinter, fortæller Alexander om et hul i tandlægeklinikkens tag og fodspor i sneen. Da Alexander i forbindelse med historien tilføjer, at de efterfølgende var gået hjem til Minna, hvor de havde fået vafler, og mormoren, som var på besøg, havde gjort dem rigtig bange, ja, så hvisker Klara – sandsynligvis, fordi hun ikke ønsker, at jeg skal høre det – at det skal Alexander ikke fortælle, for det er ikke alt, jeg skal vide. Vi kan sige, at Klara forsøger at skabe eller fastholde et personligt rum, som ikke har noget med geografi at gøre, men som derimod kan skabes i et hvilket som helst felt. I dele af det personlige rum har jeg som forsker ingen adgang.

Når forskningens genstandsfelt er børn, har man tilsvarende pligt til at overveje, hvordan man bedst sikrer en fair behandling af både det, børnene siger, og det, de gør. I det førømtalte eksempel, hvor jeg måtte stille mig imellem to drenge, der var ved at komme op og slå, med en kniv involveret, valgte jeg at fortælle drengens lærer om episoden. Jeg vurderede i det her tilfælde, at situationen kunne have udviklet sig i så alvorlig grad, at jeg fandt det nødvendigt, også selvom stemningen var ”det er kun for sjov”. I en samtale

med Clara i slutningen af feltarbejdet hos familien spurgte Clara mig, om jeg fortalte forældrene om vores samtaler. I tilfældet her lovede jeg, at jeg selvfølgelig ikke bragte nogle af de samtaler om løst og fast videre ud fra en vurdering om, at der ikke var oplysninger, der var til direkte skade eller fare for Clara. Hvornår og hvordan er det dog efter min vurdering ikke muligt at give entydige svar på, men derimod kræves der modet til at bevæge sig i forhold til den konkrete kontekst.

Men handler etik så ikke bare om ”at opføre sig ordentligt”? I hvert fald handler det om at opføre sig som en troværdig voksen, der er til at stole på, både under feltarbejdet og efterfølgende.

Jacobsen & Kristiansen anbefaler, at man hele tiden balancerer sit feltarbejde mellem på den ene side, regler og kodekser for, hvad der er god etisk standard, og på den anden side ens personlige moral – det, de benævner som en *professionel nærhedsetik*. Som de skriver, så skal man overveje ”hvor etiske (vi) skal tillade os at være og hvor uetiske (vi) bliver nødt til at være” (Jacobsen & Kristiansen, 2004: 33). Man kan også formulere det på den måde, at man må have nogle overordnede regler for, hvordan forholdene skal udspille sig i felten, men at de forhold, når alt kommer til alt, altid forhandles undervejs i felten. Afgørende er det hele tiden at reflektere over de etiske perspektiver, der er på spil over tid.

Feltarbejdet her foregik i mange forskellige kontekster, og som nævnt foregik rekrutteringen af børnene gennem forældrene. Det betød, at jeg gennem forældrene fik adgang til skolen. Dog var der enkelte tilfælde, hvor jeg blev i tvivl om, hvor min adgang gik ”til”. Når jeg var i skolegården, havde jeg så faktisk adgang til alle børnenes hverdagsliv? Eller var det kun klassens? Årgangens? I alle tilfælde spurgte jeg børnene, om jeg måtte fotografere dem, og hvis ikke jeg var 100 procent sikker på, at skolen og de andre forældre havde givet positivt tilsagn til min adgang til børnenes aktiviteter, så anonymiserede jeg dem ved at undlade at fotografere ansigtet. Det gjaldt eksempelvis for to piger fra 4. årgang i forbindelse med feltarbejdet hos Asger, der hoppede med sjippetorv og sjipperinge i skolegården, iført sko med hæl og farvestrålende kjoler (jf. bilag 2, asger_felt_sjippe,

asger_felt_sjippepige, asger_felt_sjippe2). Da jeg var på feltarbejde hos Laura, var gymnastiktræneren ikke blevet ordentlig orienteret om mit forehavende, så det var nødvendigt at gøre delvist, imens pigerne klædte om. Problemet var, at de ikke havde en chance for at sige nej, ligesom forældrene til alle de piger, der i øvrigt deltog i gymnastikundervisningen indlysende nok heller ikke kunne sige nej til min tilstedeværelse. Jeg undlod helt at bruge kameraet, ligesom jeg ikke henvendte mig til nogen af de andre piger, men primært fokuserede på Laura. I bussen hjem snakkede Laura og en veninde sammen, men det undlod jeg også at optage, idet jeg ikke havde tilsagn fra forældrene til Lauras veninde. Gentagne gange har jeg overvejet, hvordan de problemer kunne løses på en mere hensigtsmæssig måde i kommende feltarbejder, og her er jeg overbevist om, at jeg må tage mere ansvar for, at det bliver meddelt i alle de kontekster, hvor børnene kommer. Selvfølgelig er en af vanskelighederne ved denne type af feltarbejde, at man ikke på forhånd fuldstændig kan planlægge, hvor man kommer til at befinde sig. Men når det gælder fritidsaktiviteterne, kan man på forhånd sikre sig, at alle er velinformeret om ens tilstedeværelse ved ikke at lade forældrene tage det overordnede ansvar.

I det følgende skal de deltagende børn og deres familier præsenteres ganske kort for at give læseren en fornemmelse af, hvorfra de kommende situationer og historier er vokset.

Børneportrætter

Klara er 11 år og bor sammen med sin mor, far, lillebror Johan og lillesøster Katrine i en landsby tæt på en stor by. Familien bor i et moderne træhus, og Klara har sit eget værelse. Moren arbejder som afdelingsleder på det lokale plejehjem, og faren er ingeniør. I sin fritid spiller Klara håndbold, hun bruger meget tid med venner og veninder og elsker at se tv og spille computerspil.

Johan er 9 år og er lillebror til Klara. Johan har ligeledes sit eget værelse i familiens hus, og han spiller rollespil en gang om ugen i en nærliggende skov. Han har også spillet fodbold, men moren fortæller, at hun næsten skulle tvinge ham derhen, så nu er han holdt op. Johan elsker Gomitis, som han leger med i skolen, ligesom han spiller goSupermodel i frikvartererne.

Laura er 13 år og bor sammen med sin far, mor og to mindre brødre på 8 og 10 år i en forstad til en større by. Faren er selvstændig snedker, og moren er sygeplejeske. Fritiden bruger Laura på gymnastik og på veninderne. Desuden elsker Laura mad.

Mads-August er 8 år og bor sammen med sin far, mor og lillebror Christian i et forstadskvarter til en stor by. Faren er lærer på en erhvervsskole, og moren arbejder som fysioterapeut. Han er vild med ridderuniverser og spiller computerspil om krig, leger røvere og soldater med sin bror og laver våben til sine bamser sammen med sin far. I sin fritid svømmer han en gang om ugen, men han kan bedst lige at være hjemme.

Christian er 7 år og lillebror til Mads-August. For to år siden fik Christian diagnosen autisme, men gennem kostomlægning og daglig træning er diagnosen nu trukket tilbage. Christian går stadig i en lokal børnehave og cykler derhen med sin mor hver dag. Han går ligeledes til svømning en gang om ugen.

Thais er 11 år gammel og bor med sin mor, far og lillebror i en forstad til en større by. Hans mor arbejder som HR-konsulent i en stor dansk virksomhed, og faren arbejder som AC-medarbejder i en offentlig styrelse. I sin fritid går Thais til svømning, og desuden står han på rulleskøjter sammen med kammerater på gaden. Thais kan godt lide at opfinde lege selv.

Birk er 9 år og lillebror til Thais. Birk elsker at tegne riddertegninger og er meget optaget af pirater. Han bygger meget med LEGO og elsker små robotter, som han samler på. I sin fritid går han til spejder, og han har en bedste ven, som hedder Sigurd.

Asger er 10 år og bor sammen med sin mor, far og storesøster i en forstad til en stor by. Moren arbejder som AC-medarbejder i en stor IT-virksomhed, og faren er forsker ved universitetet. Asger elsker at læse, både Anders And, Harry Potter og andre fantasy-bøger. I sin fritid spiller Asger computerspil med vennen Johan, ligesom han går til fodbold i den lokale forening. Asger spiller også guitar på musikskolen sammen med sine tre venner.

Clara er storesøster til Asger og er 12 år. Clara elsker landkort, planeter og The Sims 2. I sin fritid spiller hun fodbold, går til spejder og spiller klaver.

Luka er 8 år og bor i en stor by i England med sin danske mor og engelske far, der begge er kiropraktorer med fælles klinik. I sin fritid spiller Luka tennis og går til musik, og han elsker Star Wars og foretrækker at klæde sig ud som enten Luke Skywalker eller Anakin.

Mathilda er 11 år og storesøster til Luka. Mathilda går til gymnastik tre gange om ugen, plus tennis og tværfløjte. I haven har familien en stor havetrampolin, som Mathilda bruger meget tid på, desuden elsker hun at spille Wii Fitness.

Dina er 13 år og bor i en stor by i England med sin danske mor og tyrkiske far. Faren er entreprenør og bygger huse, og moren er hjemmegående. Dina har en lillebror og desuden bor fætteren Ramsy på 17 år hos familien. Dina går til trampolinspring, og desuden elsker hun at sminke sig med veninderne. Det bedste, hun ved, er uhyggelige film, for hun kan godt lide at blive forskrækket.

Elias er 8 år og lillebror til Dina. Elias elsker at lege med LEGO, spille computerspil og køre på cykel. I sin fritid går Elias også til trampolin, men han er ikke så vild med det. Elias samler også på Crazy Bones.

Nelly er 6 år og bor i en stor by i England med sin danske mor og sin engelske far. Faren er forsker ved et af byens universiteter, hvor moren også arbejder som videnskabelig assistent på halv tid. Nelly har også en storesøster og en hamster. Nelly elsker dukker, spil og sminke. I sin fritid går hun til svømning.

Mia er 9 år og storesøster til Nelly. Mia elsker at spille The Sims 2, læse bøger og tegne. Desuden elsker hun at se tv (gerne danske dvd'er) og lege med perler. I sin fritid går hun til svømning.

Freya er 13 år og bor i en stor by i England sammen med sin danske mor og stedfar. Moren er kunstner med eget værksted, mens stedfaren er fotograf. Desuden bor Freya med halvlillesøsteren Nuala. Freya elsker at læse bøger, spille Nintendo DS og høre musik. I sin fritid synger hun i et rytmisk kor og går til trampolin. Hun klæder sig også tit ud og spiller teater.

Nuala er 11 år og halvlillesøster til Freya. Nuala foretrækker at have rulleskøjter på, så meget som muligt. Både når hun bevæger sig op og ned af trapperne i familiens hus, når hun vasker op og når hun ser fjernsyn. ”Det gør det hele lidt sjovere”, som hun siger. I sin fritid spiller Nuala klaver, synger i rytmisk kor og laver selv musik på morens Mac-computer.

*

I afhandlingens næste kapitel og de følgende to skal de tre greb for legen foldes ud.

3. IDEER OM LEG

Strategien for udviklingen af det teoretiske perspektiv er som nævnt indledningsvis styret af tre greb: Første greb handler om historiske typer af leg, dvs. at vi ved at gennemspille legens idéhistorie vil kunne pege på, hvilke ideer om leg der gennem tiderne har gjort sig gældende. Desuden kan vi med en idéhistorisk analyse få en forståelse for, hvilke problematikker der hører til legens idéhistorie. På den ene side kan den idéhistoriske analyse hjælpe os med at fatte legens tilblivelseshistorie og på den anden side vise, hvor det er muligt at tænke anderledes. I forbindelse med den idéhistoriske analyse er det afgørende at understrege, at perspektivet tager den fulde konsekvens af perspektivismens karakter af aktiv perspektivisme. Det betyder, at historien om legen altid kan være anderledes. Også det sted, som der i afhandlingen diagnosticeres fra, kan diagnosticeres, fordi det selv er historisk konstitueret. Konsekvensen bliver, at vi ikke kan finde grundlaget for afhandlingens perspektiv i noget uden for denne, en oprindelse eller en ophøjet distance, men grundlaget medproduceres i stedet fortløbende. Det betyder også, at den idéhistoriske analyse hverken kan være uinteresseret eller distanceret, tværtom er det perspektiv,

der fremstilles i afhandlingen, i sig selv en udøvelse af smag. Schmidt siger om den strategi, at den

kan sammenlignes med en dans, med en tango, hvor analytikeren nok fører, men også er ført af rytmen og af analysandens refleksion og selvforhold. Analytikerens situationsfornemmelse viser sig i hans bemestring af situationen, det vil sige hans evne til at beherske sin beherskelse” (Schmidt, 1999a:72).

Det vil vi gøre ved at læse 4 ideer om leg frem gennem en række for legen centrale værker:

- 1) **Leg som almendannelse** læses frem på baggrund af Friedrich Schillers bog *Menneskets æstetiske Opdragelse* (1795), samt Friedrich Fröbels tekster ”Bolden, barnets første legetøj” (1838), ”Bevægelseslege, som helhed udviklet af børnenes liv og leg” (1840) samt ”En fuldstændig, skriftlig fremstilling af beskæftigelsesmidlerne i børnehaven” (efter 1844) (kapitel 3).
- 2) **Leg som udvikling** læses frem gennem Jean Piagets *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1951). Desuden inddrages overvejelser fra Erik Eriksons og Leon Vygotskys perspektiv på leg og læring (kapitel 3).
- 3) **Leg som kompetenceudvikling**, hvor Jesper Bove-Nielsens bog *Corporate Kindergarten – Sæt innovation og talent i spil* (2003) skal læses (kapitel 3).
- 4) Endelig skal en fjerde ideform – **leg som stemningspraksis** – tænkes frem på baggrund af tidens vilkår for leg og med afsæt i de socialanalytiske kategorier samt inddragelse af Nietzsche (1996/1896), Heidegger (2005/1927), Huizinga (1967/1938), Caillois (2005/1956), Bateson (2001/1941) og Gadamer (2005/1966) (kapitel 4).

Kapitlet er bygget op om disse fire ideer om leg og indledes med en læsning af Schiller og Fröbel og dernæst Piaget, der efterfølges af Bove-Nielsen og afsluttes med at skitsere mulighedsbetingelserne for, at en ny ide om leg kan fremtænkes. Mulighedsbetingelserne er i afhandlingens perspektiv dels fremkomsten af det nye barndomsparadigme (James, Jenks & Prout, 1999) og dels forandringerne i måden legen leges og

organiseres på (Jessen, 2001). Kapitel 3 lægger derfor op til kapitel 4, som bliver den egentlige skitsering af afhandlingens perspektiv på legen – legen som stemningspraksis.

Den idéhistoriske analyse kan vise, at legens idéhistorie siden Schiller har beskæftiget sig med en række problematikker, men her skal særligt fire være omdrejningspunkter: 1) forholdet mellem ontologi (legen som ide) og fænomen (legen i udøvelse), 2) forholdet mellem æstetik og funktionalitet, 3) forholdet mellem leg og legetilegnelse og 4) forholdet mellem legeaktivitet og legegenstand. At svaret på problematikkerne er forskellige, alt efter hvilken ide man beskæftiger sig med, er indlysende, men det interessante er, at man kan forfølge ideernes problematikker fra Schiller og frem og se, hvordan de aktualiseres på forskellige måder. Den pointe vil blive klarere i det følgende.

At læsningen af de fire ideer tager sin begyndelse hos Schiller, hænger sammen med, at den filosofiske diskussion af leg for alvor tager sin begyndelse her (Spurius, 1989), og Schillers stemme kan efterfølgende både spores hos Fröbel, Huizinga og Gadamer. Og hvad angår Piaget, er det afgørende, at vor samtids diskussioner om leges funktionalitet gang på gang falder tilbage på netop Piagets udviklingspsykologi. Bove-Nielsens perspektiv genfinder vi ligeledes hos Schiller, om end noget anderledes udlagt gennem Huizinga. Valget af forfattere er altså begrundet i et forsøg på at forfølge ideernes opkomst. Selvfølgelig vil sådanne nedslag altid være forsimplede udgaver i forhold til de historiske perioder, men her er det vigtigt at understrege, at ideerne om leg ikke er atypiske for de respektive historiske perioder, tværtom. De er netop karakteristiske. Som Schmidt siger om den idéhistoriske tilgang:

Skriver man idéhistorie, handler det om at fremstille, hvordan ”noget” er blevet til Noget, til selvfølgelige kendsgerninger. Hvor den traditionelle idéhistorie har et platonisk forhold til den levede virkelighed, må en ny idéhistorie være konkret; den må så at sige ”have jord under neglene” (Schmidt, 1990: 16).

Afslutningsvist i kapitlet vil der ved hjælp af det **socialanalytiske kort** danne sig et overblik over de fremstillede ideer og samtidig antyde, hvor det næste skridt bærer hen. Kortet er først og fremmest et redskab, der gør det muligt at få overblik over et givet felt ved at anskueliggøre spændingsforhold og give svar på

centrale problematikker. Schmidt siger følgende om kortet:

Pointen med et kort forbliver i forestillingen om et redskab, der formidler tilstrækkelig information. Det vil sige, at man udstyres med en praktisk viden mellem for lidt og for meget information: *Viden* kort sagt. Altså, at der formidles viden, uden at der er tale om repræsentation (Schmidt, 2005: 21).

Det socialanalytiske kort er altså en orienteringsnøgle til bedre at kunne se og samtidig se inden for en systematik. Som Schmidt også formulerer det: ”Vi anvender et ”mindscape” til at orientere os i et ”landscape” (Schmidt, 2005: 20). Kortet hjælper os altså til at lave et landskab over de forskellige ideer om leg, der gør det nemmere for os at følge, hvordan de nævnte problematikker artikuleres forskelligt.

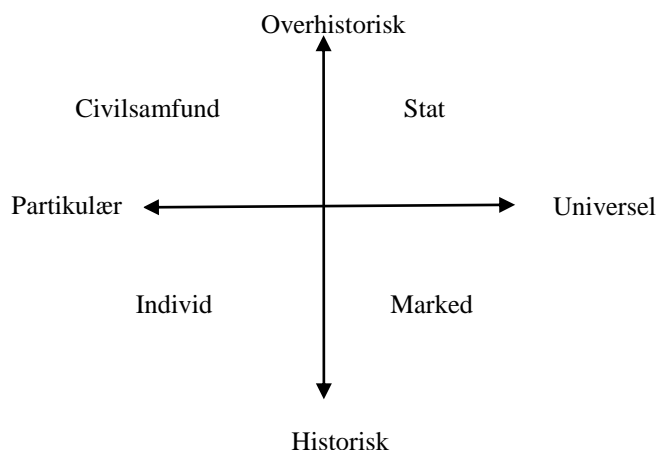
Kortet består af en horisontal linje, der er lavet som pile, og en vertikal linje, der ligeledes er lavet som pile. De horisontale pile er spændt ud mellem på den ene side det **partikulære** og på den anden side det **universelle**. Her fokuseres der på, om den ide om leg, der er tale om, enten er rettet mod det almene, forstået som det, der gælder for alle, eller mod det partikulære, der kan forstås som noget, der gælder for mig og mine venner og derved står i kontrast til dem, der er uden for det. De vertikale pile er spændt ud mellem det **overhistoriske** og **historien**, og disse fortæller os noget om, hvor ideen om leg henter sin begrundelse. Er ideen orienteret mod det overhistoriske, betyder det, at begrundelsen kan findes i naturen eller i religionen, mens begrundelsen i historien har kulturen som grundlag. Vi kan altså sige, at den horisontale akse fortæller os noget om, hvem det gælder for, mens den vertikale akse antyder, hvordan det begrundes.

Schmidt siger følgende om kortet i *Diagnosis I*:

Lad os for overskuelighedens skyld repetere, at rationalerne er skematiseret i ”det socialanalytiske kors”, et kort – det ligner et koordinatsystem men blot interpreterer et ”spændingsfelt” – hvor orienteringspunkterne er henholdsvis partikularitet versus universalitet (PU: 1. Forhold) samt overhistorisk versus historisk (OH: 2. Forhold). Denne diagnosis (med-, mod- og mellemviden) skematiserer ærkekortet, som så kan gentages i konkrete udformninger. Begrundelsen for at en socialanalytisk samtidsdiagnostik kan tegne et kors, som indikerer et kort over strategier i et givet felt, er, at de praktiske omgangsformer (kaldet socialer) mellem individer eller andre strategier – der forholder sig til sig

selv (deres modernitetsbestemmelse) – altid vil kunne ”plottes” som et dobbeltforhold – det vil sige et forhold mellem forhold. Korset kan anskueliggøre ”forhold til forhold”; resultatet er et kort, som kan være mere eller mindre anvendeligt som vejledning i et felts strategier (Schmidt, 1999a: 111).

Med kortet er det altså muligt for os at få overblik over et ellers uoverskueligt landskab af viden om leg (en uoverskuelighed, som Sutton-Smith, 2001, ligeledes peger på). Schmidts ærkekort opererer med fire ærkefænomener – stat, marked, civilsamfund og individ – der omhandler det samfundsmæssige felt. I afhandlingen skal vi senere se, at feltet er det legeteoretiske, og derfor vil de fire felter være tænkt i forhold til det felt. Men først lidt mere om Schmidts ærkekort, der ser således ud:



Figur 2: Schmidts ærkekort

Til hvert felt er der knyttet bestemte karaktertræk, men vi skal ikke forstå de forskellige karaktertræk som statiske, derimod skal de snarere ved hjælp af pilene tænkes som vektorer, der både trækker i den ene og den anden retning. Forholdet imellem de forskellige poler skal derfor heller ikke forstås som modsætningsforhold, men i stedet som et kontinuum, der danner spændingsfelter, når pilene krydser hinanden.

I denne afhandling skal kortet bruges til at anskueliggøre forskellene på de fire ideer om leg, der konstrueres. Fordelene ved kortet frem for andre ”oversigter” er, at man med kortet kan fastholde det konfliktsuelle og det forskellige mellem ideer om leg ved hjælp af pilene. De fungerer som nævnt som vektorer, der trækker i forskellige retninger, dvs. at vi med kortet kan

understrege det ikke-statistiske ved ideerne. Desuden kan vi med kortet gøre det klarere, hvordan de fire nævnte problematikker arves, og hvordan de bliver til noget andet, idet de arves. Disse pointer skal uddybes yderligere i kapitlets slutning.

I konstruktionen af de fire ideer om leg skal Brian Sutton-Smiths bog *The Ambiguity of Play* desuden inddrages. I bogen skitserer Sutton-Smith syv retorikker om leg, der ganske kort opsummeres her: Den første retorik kaldes *play as progress* og handler først og fremmest om, at børn gennem legen udvikler sig både socialt, moralsk og kognitivt, og denne retorik beskæftiger sig derfor ikke med legen som nydelse i sig selv. *Play as fate* angår ifølge Sutton-Smith primært spil, der involverer chance og hviler på den grundantagelse, at menneskelivet og legen er styret af skæbnen og ikke af den enkelte. Denne diskurs står i den forstand i skarp modsætning til moderne teorier om leg som nydelse, der mener, at leg er aktualiseringen af det frie valg. *Play as power* angår som regel sport og konkurrence, men også brugen af leg som en repræsentation af konflikten og en vej til at manifestere sin status i legen. *Play as identity* kan ofte genfindes i traditionelle karnevaller eller festivitets og kan ses som en måde at bibeholde kraft og identitet hos en gruppes medlemmer. *Play as the imaginary* gælder improvisationer af forskellig slags, både som de fremkommer i litteratur og teater. Kendetegnende for disse er en idealisering af fantasien, forestillingsevnen og kreativiteten. *Play as the self* kan oftest forstås gennem soloaktiviteter som bungee jumping eller klatring på farlige bjerge. Disse legeformer karakteriseres ved at fokusere på legens oplevelser og nydelse. Den sidste retorik, som Sutton-Smith præsenterer, *Play as frivolous*, handler om det skøre, det pjattede og tossede, og det karakteristiske ved den diskurs er, at den er til stede hos de andre retorikker som noget, der skal udgrænses. Den dimension og pointe vender vi tilbage til senere i kapitlet.

Sutton-Smiths syv retorikker er en fremragende gennemspilning af forskellige legeteorier og må betegnes som det centrale hovedværk om leg i dag. Den overordnede pointe med bogen er, som Sutton-Smith formulerer det:

to bring some coherence to the ambiguous field of play theory by suggesting that some of the chaos to be found there is due to the lack of

clarity about the popular cultural rhetorics that underline the various play theories and play terms” (Sutton-Smith, 2001, 7ff.).

Sutton-Smith peger altså på nødvendigheden af mere konsistens, når det gælder legeforskningen, og den konsistens skal findes ved at inddrage det, han senere betegner det *frivole*. Vi kunne også formulere det på den måde, at Sutton-Smith i lighed med denne afhandlings bestræbelser ønsker at skabe en anderledes *orden* for legen. Men når jeg alligevel går en anden vej i fremstillingen af legens historie, end den Sutton-Smith viser, er det grundet i en række forhold:

I Sutton-Smiths rammeopstilling over legeideer er den historiske dimension i diskurserne på ingen måde indlysende, ligesom det både er vanskeligt at se, hvordan diskurserne arver problematikker fra hinanden, og hvordan den konstante udveksling og forskydning diskurserne imellem gør sig gældende. Den historiske dimension hos Sutton-Smith er ligeledes underprioriteret – den eneste historiske overvejelse, Sutton-Smith gør sig, drejer sig om modsætningsforholdet mellem antikken og det moderne, dvs. enten tilhører den enkelte retorik det ene eller det andet. Problemet med den fremgangsmåde er, at Sutton-Smith ikke forholder sig til pointen om, at problematikkerne arves, og det betyder i sidste ende, at Sutton-Smith må modstille antikkens og det modernes legeteoretiske problematikker i stedet for at se på, hvordan det moderne (hvis vi skal kalde det det) arver problematikker om legen, der er at spore tilbage til antikken. Når afhandlingen netop understreger vigtigheden af en idéhistorisk fremstilling, hænger det sammen med ønsket om at beskrive en sammenhæng mellem de nære og tilsyneladende forskellige ideer om leg, deres opkomst og deres transformationer. Med andre ord er en sådan tabelopstilling alt for statisk og rigid i forhold til legens idéhistorie. En af Sutton-Smiths helt centrale pointer er netop, at legeforskning er uhomogen, konfliktfyldt og mangfoldig, men tabelfremstillingen antyder præcis det modsatte, nemlig orden og konsistens. Et ønske om mere konsistens ikke nødvendigvis behøver at betyde, at dynamikken og sansen for detaljerne går tabt. Denne kritik af Sutton-Smiths fremstilling kan derfor også indirekte pege på mulighederne og fordelene ved det socialanalytiske kort, idet kortet netop giver muligheden for at understrege det dynamiske, det uhomogene, det konfliktfyldte og mangfoldige ved

legeforskningen. Som før nævnt, er fordelene ved kortet ligeledes, at udvekslingen, der konstant finder sted ideerne imellem, kan anskueliggøres.

Fremstillingen hos Sutton-Smith beskæftiger sig ikke specifikt med forholdet mellem legeaktivitet og legegenstand, dvs. at Sutton-Smith ikke adskiller det at lege fra en leg. Konsekvensen bliver, som det fremgår af tabellen sidst i bogen (jf. Sutton-Smith, 2001: 214), at den enkelte retorik knyttes til en bestemt legegenstand. Eksempelvis knyttes retorikken om *fate* primært til poker og gamblers. Problemet med den fremgangsmåde er, at det bliver uklart om legeaktiviteten kan gå på tværs af legegenstande, og på den måde fastholdes de allerede nævnte dikotomier. Afhandlingens ide er præcist at skære på tværs af de syv retorikker gennem konstruktionen af fire ideer om leg, der på forskellig vis virker ind på hinanden. Derudover inddrages der ikke hos Sutton-Smith en ide om leg som kompetenceudvikling som metafor for profitoptimering (den tredje ide, som afhandlingen her udfolder), og den dimension synes helt afgørende i lyset af, at leg og læringsdiskurser, blandet med en økonomisk rationalitet, er dominerende både i institutions- og virksomhedsregi. Sidst, men ikke mindst, mister Sutton-Smith så at sige pusten til sidst, idet han nok opstiller kriterier for en ny teori om leg, ligesom han antyder, at legen som frivolitet godt kunne indtænkes i en ny ide om leg, men han tager ikke det sidste skridt og skitserer et teoretisk perspektiv for legen. Afhandlingen vil tage Sutton-Smiths perspektiv et skridt videre og give et bud på, hvordan et nyt perspektiv for leg kan tænkes.

I det følgende skal de fire ideer skitseres, og kapitlet afsluttes med det socialanalytiske kort.

Leg som almindelse

Den første ide om leg benævnes **leg som almindelse**, og denne læses frem gennem Schillers *Menneskets æstetiske opdragelse* samt en række mindre tekster af Friedrich Fröbel.

Den gennemgående pointe for Schiller i *Menneskets æstetiske opdragelse* er, at mennesket kun er menneske, når det leger: ”Thi, for nu endelig at sige det kort, mennesket leger kun, når det i

ordets fulde betydning er menneske, og kun når det leger, er det helt og fuldt menneske” (Schiller, 1996: 76). Schillers tro på legen som det sted, hvor mennesket er allermest menneskeligt, hænger sammen med legens evne til at forene menneskets ellers uforsonlige dele, nemlig stof- og formdrift. Stofdriften er knyttet til det sanselige og er en rå, udifferentieret sansning af øjeblikket, mens formdriften er afledt af menneskets rationelle egenskaber. Schiller siger om drifterne:

Heraf fremgår nu to hinanden modsatte krav til mennesket, den sanseligt-fornuftige naturs to fundamentale love. Den første kræver den absolutte realitet, mennesket skal gøre alt til verden, som kun er form, og virkeliggøre alle sine anlæg. Den anden kræver den absolutte formalitet; mennesket skal skille sig af med alt det i sig, som kun er verden, og bringe overensstemmelse ind i alle sine forandringer, med andre ord: det skal gøre alt indre til ydre, og alt ydre skal det give form (Schiller, 1996: 60).

Legen som en forening af disse to drifter må ses i lyset af den væsentligste bestræbelse for Schillers projekt og dermed også for menneskelivet i det hele taget: I legen virkeliggør mennesket sin bestemmelse, dvs. at der i mennesket foreligger en mulighed, der skal gøres til virkeligheden: ”Ethvert individuelt menneske bærer, kan man sige, efter sit anlæg og sin bestemmelse et ideelt menneske i sig” (Schiller, 1996: 29). Sagt på en anden måde: Målet med menneskelivet er, at mennesket gennem legen skal aktualisere sig selv som menneske, dvs. at menneskets mulighed for at aktualisere sig selv også er det, der definerer mennesket.

Bestemmelsen som det, der definerer det menneskelige, bliver for Schiller ”dets humanitets idé” (Schiller, 1996: 70) og ”den store opgave i dets tilværelse er: i alle omskiftelser at stemme overens med dette ideelle menneskets uforanderlige enhed” (Schiller, 1996: 29). Enhver individualitet er i sin fremtrædelse rodfæstet i sin ide om humaniteten, og målet er gennem legen at udfolde humaniteten. Det er netop gennem legen, at humaniteten tager form, og den fuldstændige samvirken mellem stof- og formdrift er humanitetsformens karakteristika. Individet kan derfor i legen ses som bindeled mellem ideen og det, der fremtræder. Fordi humaniteten er kendetegnet ved en fuldkommen samvirken mellem stof- og formdrift, kan Schiller betragte humaniteten som *skøn*. Det vil sige, at menneskets potentiale til humanitet er et

skønhedspotentiale, og denne skal legen udfolde: ”Med skønheden skal mennesket kun legen, og det skal kun lege med skønheden” (Schiller, 1996: 76). Schiller knytter altså legen til en almenmenneskelig bestemmelse, dvs. at legen ikke bare gælder barnet eller den enkelte. Vi kan derfor sige, at legen hos Schiller kan anskues som *almendannelse*, dvs. en praksis, der har til formål at danne menneskeligheden som sådan.

Hos Schiller kan legen forstås som en æstetisk aktivitet. Karakteristisk for det æstetiske er, at det både består af noget materielt og noget åndeligt, dvs. at der både er form og indhold, som æstetikken evner at forene. Foreningen sker ved, at 1) indholdet gives form, og lykkes den fuldstændige forening, da er det æstetiske skønt. Med andre ord besidder det æstetiske evnen til at forene modsætninger til et hele. Som Schiller formulerer det: ”Det skønne, hvis højeste ideal altså vil være at søge i den mest fuldkomne forening og ligevægt mellem realitet og form” (Schiller, 1996: 78). 2) Æstetikken er også kendetegnet ved det ikke-formålsrettede, dvs. at det æstetiske (og det skønne) alene er et mål i sig selv og dermed ikke tjener ydre forhold: ”Det er blevet udtrykkeligt bevist, at skønheden ikke fører til noget resultat, hverken for forstanden eller viljen” (Schiller, 1996: 104). Og videre

Skønheden leverer simpelthen intet enkelt resultat, hverken for forstanden eller for viljen, de tjener intet enkelt intellektuelt eller moralsk formål, hjælper os ikke med at opfylde en eneste pligt og er, med ét ord, lige uskikket til at begrunde karakteren og til at oplyse forstanden (Schiller, 1996: 97).

3) Desuden gør æstetikken det muligt at fremstille friheden. Dvs. at det æstetiske evner at antyde noget, der ellers ikke lader sig fremstille i erfaringen. Det æstetiske er en indtræden i ideen om humaniteten, men uden at forlade sansernes verden, og det er denne situation for det æstetiske, som Schiller udtrykker med formlen: ”Skønheden er imidlertid det eneste mulige udtryk for friheden i fænomenernes verden” (Schiller, 1996: 107). 4) Med andre ord er det æstetiske kendetegnet ved at være skin, dvs. at det, der viser sig, som ellers ikke lader sig fremstille, ikke er noget, der er, men som ”en mulig skaben” (Schiller, 1996: 131), og dette skin er ikke en bagvedliggende substantiel væren, men peger i dets

opgør mod den bestående splittelse og fremmedgørelse på forsoningens mulighed, dog uden at angive denne forsoning. Det gør det æstetiske ved at skabe en skinvirkelighed, som er ”mere virkelig end virkeligheden”(Schiller, 1996: 121). 5) Sidst, men ikke mindst, objektiverer æstetikken det subjektive, dvs. der, hvor kunstneren former sit stof, bliver værket samtidig et billede på, hvordan vi kan forme verden: ”Kun det skønne nyder vi på en gang som individ og som art, det vil sige: som artens repræsentanter” (Schiller, 1996: 134).

Ovennævnte karakteristikker kan netop være et forbillede for menneskets legen sig til sin bestemmelse, fordi Schiller i æstetikken ser de ønskelige pejlingspunkter for menneskets tilværelse. Men hvordan hænger det æstetiske sammen med legen? Når alle karaktertrækkene ved det æstetiske er aktualiseret, er det æstetiske blevet skønhed, og netop skønheden er legens genstand, dvs. at legen skal lege skønheder frem, og denne legen skønhed frem er menneskets bestemmelse. På den måde er legen æstetisk i sit væsen, ligesom æstetikken er legende i sit væsen. I den forstand kan man sige, at legen er æstetisk i sin tilgang til udfoldelse af skønheden, dvs. at legen som æstetisk aktivitet både består af menneskets karakterdannelse til det skønne, men også en dannelse via det æstetiske og dermed det skønne. Æstetikken kan på den måde tjene som forbillede for menneskets dannelse, og ad den vej peger Schiller, når han i det afsluttede 27. brev af værket benævner legen ”den æstetiske legedrift” (Schiller, 1996: 130), dvs. at legen er karakteriseret ved at være æstetisk i sit væsen. Schillers pointe med at tænke menneskets karakter sammen med æstetikken understreger, at han ligeledes kan siges at tilhøre den nyhumanistiske tradition med Herder og Humboldt i spidsen, der har som central forestilling, at mennesket skal dannes til en harmonisk humanitet. Valget af det æstetiske perspektiv for legen frem for andre hænger sammen med den væsentligste bestræbelse for projektet: dannelse af et harmonisk menneske/dannelse af en harmonisk menneskelighed.

Men hvordan skal vi forstå forestillingen om leg hos Schiller i en praktisk kontekst? Hos Schiller må vi forstille os et menneske, der lader tankerne lege, men konkrete eksempler på legeudfoldelse er der ingen af (og heller ingen børn). Som Morten Haugaard

Jeppesen polemisk understreger i *Den æstetiske revolution*: ”i det hele taget vil dén, der læser de Æstetiske Breve med henblik på konkret pædagogisk vejledning, næppe kunne undgå at skuffes” (Jeppesen, 2005: 181). Anvisningerne til leg er dog til stede, men kun indirekte, måske er det netop pointen. I forbindelse med Kants spaltning af erkendelsen og fornuftens sfære bliver det klart, at det ikke er muligt gennem erfaringen at gøre fornuftsider til realitet i menneskets anskuelsesformer. Med Kants formulering: ”frihed er ikke noget erfaringsbegreb [...] frihed er blot en idé, hvis realitet på ingen måde kan bevises ved hjælp af naturlove og dermed heller ikke ved hjælp af nogen mulig erfaring” (Kant, 1999, 124/129ff.). Det er heller ikke muligt at fremstille skønheden i erfaringen, og Schiller anerkender denne spaltning, som vi så, men et væsentligt karaktertræk ved legen er præcis, at den lader det fremstille, som ikke lader sig fremstille som realitet:

Rigtignok må vi her ikke tænke på de lege, som leges i det virkelige liv og i reglen kun har at gøre med meget materielle genstande; men i det virkelige liv ville vi også forgæves søge den skønhed, som talen er om her (Schiller, 1996: 76).

Samtidig er legen skin, dvs. at legen lader tankerne indfange former, som ikke kan genfindes i erfaringen, men som kun findes i legen. Schiller siger derfor videre, at legen foregår ”kun dér, hvor mennesket i sin egen hytte taler stilfældigt med sig selv” (Schiller, 1996: 120), for her vil skønheden udfolde sig. I den forstand kan man sige, at Schillers forestilling om det legende menneske er en pendant til Kants *Sapere aude*, for mennesket vover at være vis, netop når det leger. Det betyder også, at menneskets frembringelse af skønhed er en selvpraksis, dvs. at visdommen skal udfoldes af individet selv, og dermed kan visdommen ikke reduceres til lærdom. Den grublende filosof, der som tankens kunstner udfolder og udveksler ideer med sig selv, kan være et billede på det legende menneskets legepraksis: ”Ved skønhedens hjælp ledes sanselige menneske til form og til tænkning” (Schiller, 1996: 84). Når spørgsmålet om menneskets splittelse melder sig for Schiller, hænger det sammen med et generelt ønske i samtiden. Der foreligger erfaringer, der taler for, at man må forsøge at virkeliggøre legen som den æstetiske praksis: erfaringer af en spaltet verden, som det synes vanskeligt at finde hjemsted i eller komme til rette med. Filosofisk ligger erfaringens oplæg som

allerede nævnt i Kants aporetiske spaltning mellem teori og moral, mellem fornuft og sansning, mellem frihed og nødvendighed. Schillers projekt må forstås på den baggrund: ”kun den skønne forestilling gør mennesket til et hele” (Schiller, 1996: 134). Schiller peger hen imod en fremtid, som ikke er, men som kan blive: ”Giv den verden, du virker ind på, retning mod det gode, så vil tidens rolige rytme bringe udviklingen derhen” (Schiller, 1996: 51). Og til den opgave sætter Schiller tilliden til legen.

Forestillingen om, at legeaktiviteten er dybt forankret i en almenmenneskelig tilblivelsesproces, som har til formål at udleve menneskelighedens potentiale, er også at finde hos den tyske pædagogiske tænker Friedrich Fröbel, der er stærkt inspireret af Schiller og den lidt tidligere Rousseau, sætter legen i centrum, blandt andet i teksterne ”Bolden, barnets første legetøj” (1838) og ”Bevægelseslege som helhed udviklet af børnenes liv og leg” (1840) samt ”En fuldstændig, skriftlig fremstilling af beskæftigelsesmidlerne i børnehaven” (efter 1844). Alle teksterne er samlet i bogen *Småbørnspædagogik* (1980).

Rousseau understregede i sin bog om *Émilie* (1997/1788), at opdragelse af mennesket skulle ske gennem leg. Émilie skulle have lov til at løbe frit omkring, til at udforske skovene og bakkerne, og gennem oplevelse af naturen skulle hans fantasi og frihed udfoldes. I lighed med Rousseau siger Fröbel, at naturen er – med klare referencer til flere af samtidens filosoffer blandt andet Hegel og Schelling – et sammenhængende system, gennemsyret af den selvsamme åndskraft, som vi finder i stenen, planten, dyret og mennesket, men det er først i mennesket, at kraften kommer til klar bevidsthed om sig selv. Skabelsen kan kun forekomme i kraft af en difference, en forskel til enheden, dvs. at der nødvendigvis må opstå en dualitet, for, at noget kan blive til. Den oprindelige enhed, som er identisk med Gud er uden forskel, og for at virkeliggøre sig må Gud træde ud af sig selv og yderliggøre sig selv. Denne bevægelse kaldte Fröbel for den *sfæriske lov*, og han mente, at kuglen som geometrisk form symboliserer denne dynamik, idet kuglens midtpunkt og overflade svarer til forholdet mellem det indre og ydre. Tanken hos Fröbel er, at denne bevidsthedsproces må styres af slægten, og legen spiller en afgørende rolle for

aktualiseringen af det potentiale. Målet er helhed og skønhed. Som Fröbel formulerer det med bolden som eksempel:

Men foruden, at bolden ved sin store skønhed er et godt stykke legetøj, så har den også dyb betydning som opdragelsesmiddel. Allerede tidligt, endnu før barnet egentlig er blevet rigtig bevidst, opfatter det ifølge sin natur sig selv som en helhed. Derfor betragter det også alt andet som selvstændige helheder, forstår det som helhed og ønsker at tage det i besiddelse som helheder, aldrig kun delvist. Dette kan påvises både i det enkelte menneskes udvikling, men også i udviklingen af folkeslag og af hele menneskeheden. Meget i barndommen, både i dets lyse sider og i skyggesiderne, kan forklares herudfra, og denne side af barnets udvikling bliver fremmet af bolden (Fröbel, 1980a: 43).

I legen er helheden i centrum, og samtidig er det i legen, at helheden kan aktualiseres, og det indre kan yderliggøres, ligesom det ydre kan inderliggøres. I bogens kapitel om bolden viser Fröbel, hvordan legen med bolden, som barnet tillærer sig gennem moderen, netop kan føre til den ønskede helhed. Fröbel kan derfor sige, at bolden sammen med terningen, cylinderen og keglen må betragtes som *legegaver*, der ved hjælp af deres umiddelbare sansemæssige fremtoning skjuler en dybereliggende mening, som barnet forstår ubevidst og kun aner. Det vil sige, at den symbolske anelse i legen er et forspil til den senere begrebsmæssige forståelse:

Han starter med at spørge: ”Hvordan skal man nu benytte bolden, så den får sin betydning for barnets hele udvikling? Hvordan skal vi bære os ad, så barnet får afprøvet sine kræfter?” (Fröbel, 1980a: 44ff.).

Udgangspunktet for Fröbel er barnets griben om og tagen fat i alt, og derfor foreslår Fröbel, at man tidligt skal give det lille barn bolden i hånden, så det kan styrke sine muskler og fingre. Styrken kan barnet senere bruge til selv at tage fat i bolden. Samtidig vil omgangen med bolden give barnet indsigt i helheden med omverdenen, og derfor siger Fröbel følgende til moren: ”det kan leg opnås herved, at du, kære moder, og I, kære opdragere, inden I giver det lille barn bolden i hånden, har fastgjort bolden i en snor, som I nu ganske let kan trække i, som om I vil trække bolden ud af hånden på barnet. Barnet vil da holde fast på bolden” (Fröbel, 1980a: 45). Legen udvikler barnets muskler, og, hvad der er lige så vigtigt, det giver barnet en fornemmelse for at have og at have haft eller at være forenet og at være adskilt. Fröbel fortsætter med ikke

færre end 30 anvisninger til typer af lege med bolden i snor, som for moderen kan være retningsgivende for udviklingen af barnet; en udvikling, der skal ende med "Enhed i al mangfoldighed og den levende vekselvirkning mellem enheden og mangfoldigheden" (Fröbel, 1980a: 57), og han fortsætter videre: "Både de enkelte lege hver for sig, men også leg som helhed får barnet til at fornemme sit eget væsens treenighed: det er skabende, følende og tænkende" (Fröbel, 1980a: 58). Legens rolle kan derfor siges i lighed med Schiller at indløse menneskelighedens bestemmelse.

*

Med Schiller og Fröbel kan en hel række centrale temaer og problematikker slås an, når det handler om legens idéhistorie. Pointen er, at disse tematikker ligeledes kan genfindes i forskellige udgaver i de efterfølgende ideer om leg. Første problematik drejer sig om forholdet mellem legen som empirisk fænomen og legen som ontologisk ide. Schiller beskæftiger sig stort set kun med legen ud fra et ontologisk perspektiv, idet hans tanker om leg ikke angår, hvordan legen finder sted. Sutton-Smith kommenterer den problematik på følgende måde: "Those who make statements about the value of play are inclined to imply that their statements are also descriptions of the behaviors or experiences taking place on the playing field" (Sutton-Smith, 2001: 215ff.). Hos Fröbel derimod er legen som ontologisk ide på sin vis tæt knyttet til legen som fænomen, idet den praksis, som Fröbel forestiller sig skal finde sted, er dybt forankret i hans forestilling om leg som ontologisk ide. Når barnet skal lege med bolden som anvist, hænger det sammen med, at den praksis bidrager til forståelsen ontologisk. Bevægelsen mellem de to perspektiver bliver på den måde en top-down bevægelse, hvor den ontologiske ide om, hvad leg er, appliceres direkte på den helt bestemte tiltænkte praksis. Beskrivelserne af børnenes leg, eller hvordan han forestiller sig, legen skal finde sted, er derfor også prætentive. Konsekvensen af det perspektiv er, at Fröbel kan opdele legepraksis i den gode leg, som er kendetegnet ved at gøre brug af legegaverne, og så alt det, der ikke angår legegaverne, som dårlig leg. På den måde bliver Frøbels perspektiv styret af den ydre forestilling om indre harmoni, der tillige understreges gennem moderens kontrollerende rolle i forhold til den rigtige måde at lege på. Schillers perspektiv

understreger i højere grad end Frøbels, at legepraksis må udføres på selvstændig vis af den enkelte.

Den anden problemstilling, som ideen om leg som almindannelse kan slå an, drejer sig om forholdet mellem æstetik og funktionalitet. Som det fremgik af Schiller-læsningen, så bærer legen formålet i sig selv i lighed med æstetikken, dvs. at legen ifølge Schiller ikke er en funktion af noget uden for legen selv. Derimod er Fröbel meget optaget af de rigtige legegaver, der kan anvendes til den rigtige praksis, og med det afsæt taber legens æstetiske dimension terræn. Det skyldes, at legen i en vis forstand kommer til at tjene et ydre formål, nemlig aktualiseringen af enhed. Pointen er dog, at begge tænkere i praksis indirekte gør legen til middel for et andet formål, nemlig at føre mennesket til sin fuldendte bestemmelse – humaniteten hos Schiller og identiteten hos Fröbel. I den forstand kan man sige, at de begge mere eller mindre indirekte gør legen til middel for aktualiseringen af menneskets bestemmelse.

Den tredje problematik angår forholdet mellem leg og legetilegnelse, dvs. hvordan man lærer sig at lege. For Schiller er det afgørende at understrege, at legen først og fremmest er en praksis, som den enkelte må tage på sig. For Fröbel er målet, at barnet bliver i stand til at lege selv, men det er ikke muligt for barnet til at begynde med. Derfor spiller moderen en afgørende rolle, for at barnet tilegner sig legeaktiviteterne. Eksempelvis skal moderen begynde med at lege med bolden i snor sammen med barnet, og denne indføring i boldens muligheder medfører, at barnet efterfølgende selv kan udføre praksis:

Alle disse lege kan udføres lige så tit, det morer barnet. Ved den stadige gentagelse får de stor betydning for udvidelsen af barnets erfaringskreds og også for forståelsen af de enkelte erfaringer (Fröbel, 1980a: 53).

Hvor Fröbel altså udpeger moderen som den første, der har til opgave at indføre barnet i legens glæder, peger Schiller ikke på nogen person som sådan til den opgave. I lighed med samtidens tænkere er der hos Schiller en udbredt forherligelse af græciteten, som man gjorde til forbillede for dannelsen af mennesket som humanitet. Som Schiller formulerer det:

Grækerne beskæmmer os ikke blot ved en enkelthed, som er vor tidsalder fremmed; de er samtidig vore medbejlere, ja tit vore forbilleder i netop de fortrin, hvormed vi prøver at trøste os over det naturstridige i vore sæder og skikke. På samme tid helt form og helt fylde, på samme tid filosoferende og skabende, på samme tid blide og energiske – sådan ser vi dem forene fantasiens ungdom med fornuftens manddom til en herlig humanitet (Schiller, 1996: 35).

Hvor opdrageren til leg hos Fröbel var moderen, bliver grækerne i Schillers perspektiv ikke opdragere, men *forbilleder* på, hvordan man *kan* lege. Implicit er det også den pointe, der ligger i det tyske *bildung* – at *søge* forbilleder til dannelse af humaniteten. Det vil sige, at grækerne hos Schiller ikke anviser, hvad der skal leges, men viser, hvordan man *kunne* lege, og de bliver på den måde et billede på, hvordan humaniteten kunne udfoldes.

Den sidste problematik, som vi kan slå an med Schiller og Fröbel, angår forholdet mellem legeaktiviteten og legeaktivitetens ”materiale”. Som vi så hos Schiller, er legen knyttet til tanken, dvs. at lege er at lege med tanken. Derimod knytter Fröbel legen til leg med legegaverne. Schiller italesætter ikke direkte forholdet mellem praksis, dvs. det, der gøres med tanken fra selve tanken – disse to er dybt sammenbundne, men der er dog antydninger. Når Schiller foreslår legen som harmoniseringspraksis, hænger det sammen med, at der i samtiden er en udpræget tendens til at gøre noget ”forkert” med tanken, nemlig enten at være i sansernes vold eller lade fornuften have herredømmet. Schiller ønsker altså, at mennesket skal gøre noget andet med tanken. Samtidig understreger han legens tætte tilknytning til skønheden, og som det også er vist i det foregående, er pointen her, at legen både skal føre skønhed med sig, og at det, der leges med, skal være skønt. Disse to pointer antyder som sagt, at der ikke skal leges med hvad som helst, men det er også det tætteste, vi kommer på et svar. Hos Fröbel derimod ser vi meget direkte en adskillelse mellem en legegave – eksempelvis bolden – og så praksis, dvs. den gøren, som moren skal lære barnet at tilegne sig. Den forskydning er interessant i forhold til afhandlingens videre ide. Man kan også forstå forskellen på de to ud fra en forestilling om, hvordan legeaktivitetens objekt kan virke på legen, eller om objektet alene gøres til genstand for bearbejdning. Hos Schiller er det helt centralt, at legeaktivitetens arbejde med tanken kan forme tanken

efter ønsket om en fuldkommen humanitet. Hos Fröbel kunne vi antage, at et andet perspektiv tegner sig. Vigtigheden af netop de omtalte legegaver er allerede nævnt, og det skyldes disses evner til at virke på mennesket med henblik på at udforme menneskelighedens mest fuldkomne udtryk. Når moderen bør lege med bolden sammen med barnet, skyldes det, at bolden som objekt netop kan fremelske de afgørende egenskaber i barnet. Vi kan derfor sige, at hos Fröbel har legegaverne altså en opdragende funktion. De virker på barnet på den efter samtidens ønske mest tiltænkte måde.

I næste afsnit er det ideen om leg som udvikling, som skal udfoldes. Samtidig skal de allerede nævnte problematikker, der her afslutningsvist er tænkt frem på baggrund af Schiller og Fröbel, videreføres.

Leg som udvikling

De udviklingspsykologiske forsøg på at definere legen har fyldt meget i legeforskningen det seneste århundrede (Mouritsen, 1996, Jessen, 2001, Steinholt, 1999). Som Sutton-Smith formulerer det i retorikken om *progress*:

[...] the relationship between play and development has come to be so taken for granted that it is invoked almost any time an investigator finds analogy between play process and some other developmental process. The progress rhetoric of play is very much also a rhetoric of developmental stages (Sutton-Smith, 2001: 36).

I det følgende vil vi gennem en læsning af udvalgte dele i Jean Piagets *Play, Dreams and Imitation in Childhood* samt inddragelse af overvejelser om leg fra Erik Erikson og Lev Vygotsky skitsere ideen om leg som udvikling.

Piagets legeteori kan siges at ligge i direkte forlængelse af hans teori om intelligensens udvikling. Afsættet for Piagets udviklingspsykologi er, at intelligensen udvikles gennem fire faser: *Den sensorisk-motoriske fase (0-2 år)*, *den før-operationelle fase (2-7 år)*, *den konkret-operationelle fase (7-11 år)* og *den formal-operationelle fase (11- år)*. Desuden er hver fase inddelt yderligere i stadier, der hver er knyttet til indre kognitive strukturer. Disse strukturer kalder Piaget et *skema*, der manifesterer sig i konkrete

handlinger, f.eks. når det lille barn på ni måneder rækker ud efter sin flaske og putter den i munden, er det udtryk for et skema. De kognitive strukturer forandres i en adaptionproces som assimilation og akkommodation: I assimilationen fortolkes begivenheder ud fra eksisterende skemaer, i akkommodationen derimod forandres de kognitive strukturer, når omgivelserne erkendes. Den kognitive udvikling består i et konstant forsøg på at adaptere til omgivelserne gennem akkommodation og assimilation (jf. Piaget, 1951).

Gennem observation af sine egne børn, J, T, L og M, kan Piaget formulere en legeteori, hvis grundlæggende ide er, at legen opstår i den sensorisk-motoriske fase og vokser ud af imitationen. I det følgende vil jeg gennem nedslag i Piagets eksempler fra de forskellige faser vise, hvordan legen tænkes ind i en lineær udviklingsproces. Pointen er som sagt, at barnet udvikler sig gennem legen, og derved kommer legen i stigende grad til at bestå af assimilation.

Legen begynder som akkommodation (imitation), men efterhånden som adfærdsmønstrene internaliseres mere og mere, udskiller legen sig mere og mere fra adaption og søger mod assimilation. I to måneders alderen er det lille barn i stand til sporadisk at imitere. Piaget noterer sig, at da T er to måneder og 11 dage, kan han lave lydene *la* og *le*. Herefter gentager Piaget dem, og syv ud af ti gange gentager T dem efterfølgende. Imitation af bevægelse forekommer endnu tidligere hos J. Da hun er blot en måned og 27 dage, ser hun, at Piaget bevæger sit hoved fra højre mod venstre, og med det samme reproducerer J bevægelserne tre gange. Efter en pause gør Piaget det igen, og J imiterer ham endnu engang. Den spontane imitation, som vi så i eksemplet med lydene, bliver her til en systematisk imitation. I et andet eksempel peger Piaget ligeledes på den pointe.

At 0:6 (25) [o år, seks måneder og 25 dage] J invented a new sound by putting her tongue between her teeth. It was like *pfs*. Her mother then made the same sound. J. was delighted and laughed as she repeated it in her turn. Then came a period of mutual imitation. Later on, after remaining silent for some time, I myself said *pfs*. J laughed and at once imitated me (Piaget, 1951: observation 9:19).

Det næste stadie i den sensorisk-motoriske fase starter, når barnet kan kombinere nye elementer i sin leg. T er syv måneder, og Piaget lægger ofte et stykke pap imellem hænderne på T og det legetøj, som han gerne vil have. T lærer hurtigt at lægge pappet til side, men andre gange glemmer han legetøjet med det samme og begynder at grine, så snart legetøjet kommer til syne bag pappet.

Piaget understreger, at i slutningen af den sensorisk-motoriske periode (i to års alderen) eksperimenterer det lille barn aktivt. Det tyder på en begyndende forskydning fra akkommodation til assimilation. I en anden observation stikker J næsen helt hen til sin mors kind og ender med at presse den så hårdt imod hende, at hun må trække vejret kraftigt for at få luft. J bliver straks optaget af det fænomen, men i stedet for at gentage det for at studere det nærmere komplicerer hun det meget hurtigt for sin fornøjelses skyld. Som Piaget beskriver det:

she drew back an inch or two, screwed up her nose, sniffed and breathed out alternately very loud and hard and then again thrust her nose against mother's cheek laughing heartily (Piaget, 1951: observation 63:94).

J gentager efterfølgende legen mindst en gang om dagen den næste måned, ligesom hun også gentager andre lege; da hun er et år og en måned, morer hun sig med at få en appelsinskrald til at gynte som en båd. Hun kigger på ydersiden af skallen, før hun sætter den i bevægelse; denne vuggen gentager hun tyve gange – tager skallen, vender den om, lægger den på bordet og gynger med den, hvorefter hun gentager det hele igen. Ingen af disse handlinger havde noget formål, men de blev blot gentaget igen og igen. For Piaget er disse handlinger primitive rituelle handlinger, der er en vigtig del af vejen gennem legeudviklingen.

I slutningen af den sensorisk-motoriske fase frigøres barnets leg fra ritualen og bliver til symbolsk leg – en frigørelse, der ifølge Piaget skyldes udviklingen af forestillingsevnen. Hos L begynder symbollegen, da hun er et år. Hun sidder i sin vugge og falder tilfældigvis bagover, hvor hun får øje på sin hovedpude og lægger sig i sovestilling. Herefter tager hun puden med den ene hånd og holder den mod ansigtet, og nu smiler hun, mens hun efter et øjeblik rejser sig fornøjet op. Handlingen gentages mange gange i løbet af dagen, og hun ler på forhånd, inden hun kaster sig

bagover, vender sig om på siden, holder hænderne mod ansigtet, som om hun holdt en pude og ligger ubevægelig med åbne øjne, mens hun smiler. Symbolet er etableret. Det samme gør sig gældende for J, der i en alder af et år og seks måneder lader, som om hun drikker, uden hun har en kop, derimod laver hun bevægelser med hånden, der går op til munden, mens hun siger drikke- og spiselyde. Da hun er et år og syv måneder, tager hun en æske og lader nu, som om hun drikker. J assimilerer altså nye genstande, dvs. at hun bringer ting i brug, som slet ikke passer til dem fra adaptionens synspunkt. Der er altså to ting på spil her, dels anvendelsen af et mønster på genstande, hvor de ikke passer, sideløbende med en antydning af mønsteret for fornøjelsens skyld.

I den før-operationelle fase er rollelegene dominerende, og Piaget noterer sig, at børnene sammen med rollelegene skaber karakterer. J har den mest definerede, et væsen kaldet *l'aseau*, og hun udtaler det ganske varsomt for at adskille det fra det korrekte ord for fugl, *l'oiseau*. Nogle gange bliver dette væsen en fugl ved at baske med vingerne, men andre gange kravler hun rundt på alle fire, som var det en slags hund. L begynder disse lege noget senere; da hun er to år og tre måneder, leger hun postbud, og to måneder senere siger hun om sig selv, at hun er "Therese with her velvet hat" (Piaget, 1951: observation 2:125). Da hun runder fire år og tre måneder, leger hun et spil, hvor hun skal imitere lyden fra en klokke, og da Piaget forsøger at stoppe hende, siger hun: "Don't. I am a church" (Piaget, 1951: observation 80:125).

Børnene lærer ligeledes at bruge objekter som substitutter for noget andet. Da J er to år og fem måneder, forbereder J et bad for L, og her er et stykke græs et termometer. Badet er en stor kasse, og J lader, som om den er fuld af vand. Efter termometeret er kommet i, går hun hen til L og lader, som om hun tager tøjet af. Piaget lægger ligeledes mærke til, at i slutningen af sit andet år kan J udspille lange og komplicerede lege med sine dukker, der bliver badet og lagt i seng (se også Cohen, 1987).

Disse symbolske lege er ifølge Piaget mest fremtrædende i alderen i den *før-operationelle fase*. I den periode bliver barnet i højere og højere grad i stand til at tale om, hvad han eller hun tænker på. Efter syv års alderen (*i den konkret-operationelle fase*) bliver børnene mere opmærksomme på verden omkring sig og de roller,

som andre mennesker kan spille. Og med den udvikling følger der ifølge Piaget også et krav om en mere ”korrekt” imitation af virkeligheden i deres lege. For eksempel begyndte T at lege med nogle fantasivæsner og herefter skabte han et land med navnet *Six Twenty Balls*. Da han fyldte syv, blev han mindre interesseret i menneskerne i det fantasiskabte land og mere interesseret i at tegne fuldstændig korrekte versioner af landet på kort. Disse kort blev i niårs alderen knyttet til Europa, og da han fyldte ti år, begyndte han at skabe en historie for landet. Piaget tilføjer:

He drew and made all the material himself with great skill and dressed tiny bears and monkeys in the costumes of Rome, the Middle Age, the Renaissance, the time of Louis XIVV, the eighteenth century, the Empire, etc. And housed them appropriately (Piaget, 1951: observation 130:141).

Hvor rollelegene/symbollegen er dominerende i den før-operationelle fase, bliver regellegene dominerende i den konkret-operationelle fase.

Som det fremgår af ovenstående gennemgang, tager legen sin begyndelse i sporadisk imitation, og her er der intet skel mellem assimilation og akkommodation. Den sporadiske imitation bliver til systematisk imitation, hvor assimilation og akkommodation i højere grad adskilles. Dette er kendetegnende for øvelseslegen, der går forud for symbollegen, der igen går forud for regellegen, der er kendetegnet ved at være kollektive lege, hvor traditionelle regler eller spontane aftaler er af central betydning. I slutningen af den sensorisk-motoriske periode bliver legen primært assimilation i den symbolske leg.

På den ene side viser Piagets observationer, hvad der synes at kendetegne leg med fine detaljer i observationen, men på den anden side er Piaget overordnet tilbøjelig til alene at give legen forklaring ud fra det overordnede system, som han opererer med: adaption, assimilation og akkommodation, der er indlæst i forhold til de stadier, som barnet nødvendigvis må gennemgå med henblik på at blive et logisk-tænkende, voksent menneske. Det vil sige, at legen som aktivitet i Piagets udlægning kun tillægges betydning i det omfang, at den bidrager til den samlede udviklingsproces. Den pointe kan yderligere understreges ved, at Piaget i sine observationer jævnligt sammenligner børnenes alder med deres

kognitive kapacitet, og i den forstand vurderer, hvem der er længst fremme. Legen som aktivitet i sig selv er altså ikke det, der tillægges værdi af Piaget, men derimod i hvilket omfang aktiviteterne bringer barnet videre til næste fase.

I en kritik af Piaget opponerer Sutton-Smith mod, at Piaget ikke tillægger det nyskabende i legen værdi, men derimod blot ser leg som assimilation, dvs. gentagelse af det tidligere erfarede. I sit tidligere værk, *Toys as Culture*, trækker Sutton-Smith imidlertid den kritik tilbage og peger nu på vigtigheden af ikke at se legen som akkommodation (jf. Sutton-Smith, 1986: 139ff.). Når Piaget skal definere leg *med* noget, defineres det gennem begrebet om ”deform assimilation” (Piaget, 1951: 171ff.) i betydningen, at en fastlagt form eller betydning ”omformes”. Som vi så i ovenstående, er der talrige eksempler på den omformningsproces – en appelsin bliver en kano, der er en pude, selvom der ikke er en pude. Pointen er imidlertid, at legen først og fremmest i Piagets perspektiv bliver et fænomen, der nedbryder de kendte former, dvs. hovedsageligt som en fortolkningsproces af allerede eksisterende former. Det hænger sammen med, at i Piagets perspektiv handler legen først og fremmest om at tilegne sig verden, som den er, og der er derfor ingen pluralitet af ligeværdige, symbolske former, men derimod en form, der skal erkendes.

I Piagets perspektiv er den sociale og samfundsmæssige dimension i den kognitive udvikling stort set fraværende. Ser vi på legeperspektivet, som præsenteres af psykologen Erik Erikson, der ligeledes er inspireret af Piaget, tilføjes denne dimension. Legen giver mulighed for at skabe modelsituationer af virkeligheden, således at barnet ifølge Erikson kan eksperimentere og planlægge på længere sigt. Muligheden for at identificere sig med voksne og stræbe efter at blive som dem kan netop aktualiseres i legen. Da Erikson lavede sine antropologiske studier blandt amerikanske indianere, fandt han, at mange lege kunne forstås som en forberedelse til voksenlivet, og dermed udviklingen af bestemte karaktertræk, der var væsentlige for barnets fremtid som medlem af borgerskabet i det pågældende samfund. Legen bliver på den måde ligeledes en funktion for socialiseringsprocessen. Erikson siger om legen hos siouxerne, at legen ”er forløber for færdigheder som senere sikrer udviklingen af jæger- og cowboy-identiteten”

(Erikson, 1983: 131) og videre: Legen ”fastlægger også retningen mod det mulige og opnåelige, som tillader den tidligere barndoms drømme at knytte sig til voksenlivets mål” (Erikson, 1971: 242). Hos Lev Vygotsky finder vi ligeledes en forestilling om legen som en genspejling af den kultur, som børnene skal vokse op til at håndtere (Vygotsky, 1978).

Forestillingen om leg som udvikling afspejler det oplysningsfilosofiske menneskesyn, som Schiller stiller sig kritisk over for i sin samtid, hvor omdrejningspunktet for legen, som vi har set, bliver spørgsmålet om, hvordan mennesket udvikler sin fornuft, og hvordan det er muligt at gøre den enkelte til en nyttig og tilpasningsparat borger. Hvor Schiller ønsker at gøre op med det oplysningsfilosofiske projekt, kan man sige, at Piaget (og Erikson og Vygotsky) med ideen om legen som udvikling viderefører oplysningstanken. Den pointe kan understreges med en kort ekskurs til Adorno & Horkheimer. Theodor Adorno og Max Horkheimer peger i værket *Oplysningens dialektik* (2004/1969) på to kendetegn ved oplysningen, som også Piaget, (Erikson og Vygotsky) kan siges at indskrive sig i. Ifølge Adorno & Horkheimer er oplysningen modelleret over forestillingen om mennesket som en uforsonet natur, og tematikken om det uforsonede menneske kommer til udtryk i Homers *Odyseen* med fortællingen om Odysseus' kamp for at transcendere naturens herredømme og etablere sig som et autonomt subjekt. Forsøget på etableringen af det autonome selv er en historie om afkaldet, for skal autonomien være dets universelle princip, må selvet qua naturvæsenet beherske både sin indre og ydre natur. Sirenerne sang lokker, men Odysseus lader sine roeres ører tilstoppe, mens han selv fæstnes til skibets mast. Lysten kontrolleres, naturen neutraliseres, og selvets autonomi sikres. Som Adorno & Horkheimer formulerer det: ”Oplysning i videste betydning: fremadskridende tænkning har fra tidernes morgen stræbt efter at tage frygten bort fra menneskene og at indsætte dem som herre” (Adorno & Horkheimer, 2004: 35). Præcis det forhold kan siges at optræde hos Piaget, når han understeger, at barnet gennem legen udvikler sig til et formalt, logisk væsen (Piaget, 1951), og hos Erikson, når han siger, at gennem udvikling får det legende barns jeg mere og mere kontrol over tilværelsens områder (jf. Erikson, 1983: 208). Ud over forestillingen om oplysning som uforsonet

natur er den bærende tese for *Oplysningens dialektik*, at der er en forbindelse mellem jegets realitet og samfundets realitet, således, at det rationale, der præger jeget, har spejlet og formet sig efter en samfundsmæssig realitet, som det på den anden side selv har betinget. Eriksons forestilling om, hvordan der kan opstå syntese mellem jeg-proces og den sociale proces kan siges at være et prægnant eksempel på, hvordan herredømmestrukturen udfolder sig:

Han var nu bedre stillet i ethvert henseende. Han havde tilpasset sig en vanskelig situation, han havde lært at håndtere nye genstande, og han havde modtaget kærlig anerkendelse for sin metode (Erikson, 1983: 204).

Der opstår identitet mellem de to processer ved, at jeget indordnes i det sociale handlinger under givne værdier, der udstykker rammerne for jeg-processens udfoldelse, og efterfølgende roses han for sin beskæftigelse med den sociale proces. Hos Erikson er legen derfor opdragelsesorienteret, idet den ikke varetages af den enkelte, men i stedet af en ydre formynder – her samfundet. Også Sutton-Smith nævner sammenhængen mellem det pædagogiske og det udviklingsorienterede, når han siger følgende om retorikken *progress*:

[...] they are assuming that play does indeed transfer some other kind of progress that are not in themselves forms of play. These extrinsic theories are the best demonstrations of the way in which the field of child play is dominated by the rhetoric of progress (Sutton-Smith, 2001: 51ff.).

Legepraksis består i Eriksons perspektiv af en social gentagelighed, hvor værdierne for den sociale proces bekræftes i klare mål, frem for ved spørgsmål. På den måde kan vi i legen som udvikling tale om et kulturelt hegemoni, hvor omdrejningspunktet er, hvordan medlemmerne af samfundet bør praktisere.

Spørgsmålet om læring kan siges at vikle sig sammen med ideen om leg som udvikling. Det hænger sammen med, at ideen om udvikling som vist gennem læsningen af Piaget består i, at barnet skal tilegne sig en række færdigheder med henblik på at kunne udvikle sin kognitive kapacitet – og hos Erikson til at kunne varetage voksenlivet efter gældende sociale normer. Legen bliver

altså middel for tilegnelse af disse færdigheder, og det vil sige, at legen får sit mål uden for selve legeaktiviteten.

Ideen om, at udvikling og læring aktualiseres via legen videreføres i utallige udgaver i vor samtid. Hans Henrik Knoop (2002) er en af de forskere, der i dansk regi har knyttet legen sammen med læring. I sin bog *Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere* peger han blandt andet på tre principper for godt legetøj:

1. Godt legetøj understøtter barnets behov for nysgerrigt at udforske sin omverden og sig selv gennem legen, således at dets kompetence øges gennem brugen af legetøjet.
2. Godt legetøj understøtter barnets evne til selvstændigt at øve sig i at skabe, i at konstruere ting – ja til i det hele taget at være kreative og fantasifulde.
3. Godt legetøj understøtter barnets alsidige brug af kroppen ved enten at motivere til direkte kropslig aktivitet under legen, eller motivere til efterfølgende konkrete aktiviteter/handlinger inspireret af legen (Knoop, 2002: 106ff.).

Som det fremgår af punkt 1 deler Knoop Piagets ide om, at legen skal bidrage til en forøgelse af barnets kompetencer. Det vil sige, at Knoop ikke er synderligt interesseret i børnenes oplevelse af legen, men derimod hvad legen bidrager til. I punkt 2 peger Knoop på, at godt legetøj skal fremme fantasien, men samtidig understreger han lidt tidligere i kapitlet, at fantasien har dårlige vilkår med computerens indtog: ”Som Jerome Singer og mange andre har påpeget, ser vi allerede i dag tydelige tegn på, at børns helt nødvendige fantasileg har svære vilkår pga. for megen tid ved computeren” (Knoop, 2002: 105). Legesagerne, der tages i brug i legen, vurderes altså mere ud fra de didaktiske funktioner end noget andet. Flemming Mouritsen formulerer den tankegang på følgende måde: ”Denne udviklings- og alderstænkning reducerer legen til et *symptom* på særlig alder, og som instrument for stimulering af særlige evner på et bestemt tidspunkt” (Mouritsen, 1989: 46). Der findes talrige eksempler på legetøj, som i de senere år er kommet på markedet, der har til hensigt at træne børns evner til at se forskelle, kategorisere eller opøve sprogfærdigheder – bl.a. Baby Einstein-legetøj samt Early Learning-²koncepterne bare for

² Hhv. <http://babyeinstein.com/home/> og <http://www.elc.co.uk/>

at nævne nogle.³ Læringsudkomme kombineres ligeledes med at være aldersspecifikt (Kline, 1993, Livingstone, 2003, Ito m.fl. 2010). I det følgende skal vi reflektere videre over de tematikker, som vi kunne læse frem hos Schiller og Fröbel.

*

Legen som udvikling, der er tænkt frem gennem Piaget, Erikson og andre, arver mange af de legeproblematikker og -temaer, der allerede slås an hos Rousseau, Schiller og Fröbel. Det samme forhold gør sig gældende med læringsspørgsmålet. Vi så, at første problematik omhandlede forholdet mellem funktionalitet og æstetik. Piagets teoretiske bestræbelse – at tænke legen i forlængelse af intelligensens udvikling – betyder, at legen gøres til middel for det teoretiske standpunkt. På trods af, at Piaget igennem iagttagelser af sine egne børns leg beskriver mange fine nuancer i legen, forstår han dem kun ud fra sit teoretiske standpunkt. Hos Erikson bliver legen først og fremmest en funktionel praksis, der har til hensigt at opdrage barnet til at blive en god samfundsborger. Æstetikken levnes i udviklingsperspektivet ikke rum, men tværtimod rationaliseres alle processer med henblik på at fremelske en bestemt mennesketype. Sutton-Smith problematiserer forestillingen om udvikling, der i hans termer bliver *play as progress* på følgende måde:

The definitions of play given by child players themselves generally center on having fun, being outdoors, being with friends, choosing freely, not working, pretending, enacting, fantasy and drama, and playing games. There is little or no emphasis on the kind of growth that adults have in mind with their progress rhetoric (Sutton-Smith, 2001: 49)

Og han slutter af med at citere Flemming Mouritsen:

Mouritsen quotes the nine-year-old boy who, when the father asked if he really thought that play was good for child development, replied: "Does it matter as long as he can't help doing it? In short we don't know why children play, even if they can't help doing it." (Mouritsen, 1996 i Sutton-Smith, 2001: 49ff.).

³<http://www.elc.co.uk/>

Når udviklingspsykologien beskæftiger sig med legen, angår fokus altså ikke selve legeaktiviteten, men derimod noget, der ligger uden for selve aktiviteten. Kigger vi på spørgsmålet om legen som ontologisk ide over for legen som empirisk fænomen, kan man sige, som det også er antydnet, at Piaget på den ene side har sans for legens dynamik og nuancer, der kunne tyde på, at legen som empirisk fænomen ville være fremtrædende. Problemet er, at ideen om legen som ontologisk ide ”fylder” så meget i perspektivet, at han ikke er interesseret i nuancer, der peger i en anden retning, eller som kunne tyde på, at andre tolkninger af det empiriske materiale ligeledes er relevante. Det gælder eksempelvis de utallige legesituationer, hvor Piaget nævner børnenes smil som en vigtig indikator for, om noget er leg eller ej. Situationernes værdi vurderes ikke ud fra, hvor meget smil de enkelte legesituationer er med til at aktualisere, men i stedet ud fra, hvordan situationerne bidrager til barnets vej til yderligere udfoldelse af den kognitive kapacitet.

Hos Piaget finder vi ikke overvejelser om færdigproducerede legesager, men derimod er der mange eksempler på, at skeer, tallerkner, dyr, Europas historie og andet tages i anvendelse til leg. I den forstand kan vi sige, at der hos Piaget er antydning af en adskillelse mellem en leg og at lege, dvs. at man gør noget med noget. I et af de første eksempler, der nævnes her, leger barnet med *le la*-lydene efter Piaget selv har bragt dem på banen. Vi kan derfor sige, at Piaget ligeledes ser de ikke-fysiske genstande som redskab for leg. Der er ingen direkte adskillelse mellem godt og dårligt legetøj, men det er bemærkelsesværdigt, at der ikke er flere eksempler med præfabrikeret legetøj. Begrundelsen kan sandsynligvis findes i, at man dengang primært legede med hverdagsgenstande (Vestergaard, 2005, Sutton-Smith, 2003).

Forholdet mellem leg og legetilegnelse hos Piaget foregår på flere niveauer. På den ene side viser observationerne en særlig sensitivitet over for samspillet mellem den voksne, der gør noget, og barnet, der på baggrund af imitation af den voksne og senere også sig selv leger med det, der nu engang er blevet imiteret. På den anden side består legen i omstrukturering af de kognitive strukturer med henblik på intelligensudvikling. Tilegnelsen i legen finder således sted både i tilegnelsen af legepraktikker gennem de

voksne og senere andre børn og i udviklingen af intelligensen. Fra ideen om leg som udvikling skal ideen om leg som kompetenceudvikling udfoldes i det følgende. Nyteorientering af legen, som vi har set i det foregående, får et nyt udtryk i konstruktionen af legen som kompetenceudvikling. Her er nytten ikke rettet mod udviklingen af barnet til voksen med den rette sociale og kognitive profil, men i stedet mod virksomhedernes profitoptimering.

Leg som kompetenceudvikling

Den tredje ideform benævnes *leg som kompetenceudvikling*. Gennem Jesper Bove-Nielsens bog *Corporate Kindergarten – sæt innovation og talent i spil* vil det i det følgende blive vist, hvordan legen i det perspektiv kan forstås som kompetenceudvikling.

I Danmark startede Learning Lab Denmark med at arbejde med en række konsortier, der skulle nedbryde grænserne mellem leg, læring, kunst og erhvervsliv. I USA har det anerkendte Massachusetts Institute of Technology, MIT, startet et projekt kaldet *lifelong kindergarten*, der har til formål at promovere det legende element i uddannelsessammenhæng. I Europa arbejder Imagination Lab i Lausanne i Schweiz på at udbrede forståelsen af legen og forestillingsevnen i virksomhedssammenhæng. Jesper Bove-Nielsen sætter i sin bog *Corporate Kindergarten – sæt innovation og talent i spil* fokus på legen som metafor for kompetence- og innovationsudvikling hos virksomheder. Som Bove-Nielsen formulerer det:

I forhold til nytænkning er spil og leg en udtømmelig kilde til inspiration. Som et middel til at udvikle radikale nye ideer og forudse begivenheder er leg og spil helt fundamentale. Det er blot nogle af årsagerne til, at begreberne leg og spil i de senere år er blevet genstand for en stigende forskningsmæssig interesse over det meste af kloden (Bove-Nielsen, 2003: 42).

og videre ”Firmaer kaster sig over spil og leg for at kunne skabe bedre resultater” (Bove-Nielsen, 2003: 43). Når ideen om leg, som den anvendes i virksomheder med henblik på profitoptimering, benævnes kompetenceudvikling, skyldes det, at der i løbet af 1990'erne sker et markant skift i sprogbrugen i virksomheder. Kvalifikationsbegrebet udskiftes i stort omfang med begrebet om kompetence, og pointen er, at legen som aktivitet kan udvikle

kompetencer. Per Schultz Jørgensen bemærker om kompetencebegrebet:

”Kompetencebegrebet henviser [...] til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger.” (Jørgensen i Illeris, 1999: 4).

Kompetencer er altså tæt knyttet til den enkelte, samtidig med at de angår udøvelsen. Fokus på kompetence, der er i konstant udvikling, kan ses som et udtryk for, at læring ikke alene er knyttet til uddannelsesinstitutioner, men i stedet forankret direkte i arbejdslivet (jf. Elkjær & Høyrup, 2003). Disse dimensioner synes legen at kunne udfolde, og derfor bliver legen i et virksomhedsperspektiv leg som kompetenceudvikling.

Med afsæt i Huizinga (1967/1938) fem karakteristika for legen forsøger Bove-Nielsen aktivt at bruge legen som katalysator for virksomhedsmæssig vækst. Hos Huizinga er legen en frivillig handling, for når leg kommanderes, er det ikke længere leg. Desuden er legen adskilt fra virkeligheden, dvs. at legen som aktivitet er adskilt fra hverdagen. Legeaktiviteten opsuger eller omslutter fuldstændigt den person, som leger, dvs. at vedkommende, ifølge Huizinga, oplever at glemme alt omkring sig. Legen er desuden begrænset i tid og rum, dvs. at den begynder, og pludselig er den slut. Og sidst, men ikke mindst, har legen (i Bove-Nielsens læsning af Huizinga) ingen regler i traditionel forstand, men derimod simple konventioner, som aftales indbyrdes, hvis der er flere om legen (jf. Bove-Nielsen, 2003: 121).

Bove-Nielsen eksemplificerer forbindelsen mellem leg og virksomhedsudvikling med Jyske Banks rollespil i 1999. Medarbejderne ankommer til konferencelokalet, men til deres store overraskelse er den ellers så farverige direktør Anders Dam noget grå og mat i det, da de ser ham stå for enden af lokalet og tale med nogle tilsyneladende vigtige personer i mørke jakkesæt. Da medarbejderne indtager lokalet, får de sig endnu en overraskelse, da det viser sig, at Jyske Bank skal overtages af en svensk storbank, og på scenen står den svenske bankdirektør og tager

imod sine nye medarbejdere. Da den nye direktør fortæller om sine planer for banken, rejser en af medarbejderne sig op og siger, at det her kan simpelthen ikke passe, samtidigt med, at han henvender sig til Anders Dam. Anders Dam giver ham ret, og han går på scenen og siger, at de aldrig vil overtages af nogen anden bank, at det hele har været et spil, og kort efter står et par tusinde medarbejdere fra Jyske Bank på stolene og jubler helt euforisk (jf. Bove-Nielsen, 2003: 166). Pointen er, at sådan en leg eller rollespil forstærker medarbejdernes tilknytning til Jyske Bank, ligesom den skærper dem i troen på selvstændighed og autonomi. Med legen som metafor bliver det ifølge Bove-Nielsen muligt for Jyske Bank at skabe noget, der ellers ville have været vanskeligt at skabe.

Bove-Nielsen foreslår efterfølgende med afsættet i Huizinga, at virksomhederne side om side med det fortløbende arbejde, der er karakteriseret ved klar målorientering og regelstyring, skal etablere ”fri leg”, dvs. skabe rum til, at medarbejderne uafhængigt af dag-til-dag arbejdet kan indgå i frie processer, der ikke i udgangspunktet har en bestemt målsætning om en bestemt type af kompetenceudvikling. Som han formulerer det:

Hvis virksomheden vil drage fordel af radikal innovation, både med henblik på at skabe helt nye ideer og på at opnå en mere kreativ og fleksibel arbejdsstyrke, skal der skabes et miljø, som giver grobund for iværksætterånd internt i firmaet – entreprenurship – og opmuntre og fremme den frie leg (Bove-Nielsen, 2003: 176).

Helt konkret kommer Bove-Nielsen med syv retningslinjer for, hvordan den frie leg skal blive en succes for virksomheden: 1) Fokus på vejen, frem for målet, 2) Praktiser og støt nedefrakommende lederskab, 3) Foretag en tydelig afgrænsning mellem arbejde og leg, 4) Fremhæv legekonteksten gennem ordvalg, 5) Udarbejd et sæt enkle konventioner, 6) Skab et trygt miljø, ikke et beskyttet værksted og 7) Skab incitamenter og værktøjer til forcering af aktiveringsbarrieren. Retningslinjerne ser Bove-Nielsen som mulighedsbetingelse for, at det vil lykkes for den frie leg at vokse i virksomheden.

Bove-Nielsen fremhæver netop med Huizinga, at legen må være proces frem for mål. I figuren lidt længere fremme i kapitlet om innovation gennem leg (jf. p. 178ff.) viser Bove-Nielsen med en firkant, hvordan halvdelen af virksomhedens tid skal være fri leg,

mens den anden halvdel er tildelt det ”normale” arbejde. En væsentlig dimension i Huizingas definition er, at legen ikke skal gøres til genstand for nytte, dvs. at eksistensberettigelsen ikke ligger i evnen til nyttiggørelse af dagligdagen, men i Bove-Nielsens perspektiv er mulighedsbetingelsen for, at legen som aktivitet kan bestå, dens evne til at levere input i form af kompetenceudvikling til feltet arbejde. Forsvinder de input, vil den frie leg ophøre i virksomheden. Men når alt kommer til alt, er pointen, at feltet ”fri leg” ikke kommer til at leve op til legedefinitionen, som Bove-Nielsen udviklede gennem Huizinga. Ideen om leg som kompetenceudvikling kan i den forstand siges at have slægtskab med leg som udvikling, idet legeaktiviteten hele tiden tænkes som produkt *for* arbejdet. Bove-Nielsen siger også med indirekte reference til leg som udvikling, at ”Når børn leger, er det ikke underholdning. Det er udvikling” (Bove-Nielsen, 2003: 112), og han fortsætter i samme boldgade:

Derfor kunne man frygte, at der slet ikke eksisterede nogen rammer eller nogen metodik, som gjorde det muligt at udnytte den frie leg i virksomheden. Det gør der dog heldigvis. Og blot fordi der ikke er et direkte mål med legen, betyder det ikke, at virksomheden ikke kan have et overordnet mål med legen – som f.eks. innovation (Bove-Nielsen, 2003: 179).

Man kan i den forstand tale om en økonomisering af legen og dermed også af det pædagogiske felt, og pointen bliver, at legepraksis altid må virke tilbage på virksomhedens samlede kompetenceudvikling.

*

Som før nævnt er legen som metafor for økonomisk vækst som kompetenceudvikling ikke medtaget i Sutton-Smiths omtalte bog *The Ambiguity of Play*. Men det, vi kan sige, er, at ideen, som den er skitseret ovenfor, trækker på retorikkerne om *progress*, *self* og *identity*, samtidig med, at der tilføres en økonomisk rationalitet. Ideen om leg som kompetenceudvikling kan derfor siges at dele mange af de karakteristika, som de nævnte retorikker har.

Med Huizinga som afsæt for en legedefinition grunder Bove-Nielsen legen ontologisk i forestillingen om, at legeaktiviteten er en almenmenneskelig udtryksform, der ikke kan begrundes andre

steder end i aktiviteten selv. Men som vist bliver legen i Bove-Nielsens perspektiv samtidig empirisk begrundet i nytteværdien af aktiviteten. Når det kommer til forholdet mellem æstetik og funktionalitet, er det afgørende at pege på, at funktionaliteten i Bove-Nielsens perspektiv er i fokus. Det betyder også, at der konstant er en rationalisering af legeaktiviteten på spil, eftersom legens eksistensberettigelse i Bove-Nielsens perspektiv ligger i evnen til at levere innovative løsninger og dermed til profitoptimering af virksomhedens økonomi.

I forhold til spørgsmålet om en leg og at lege som praksis er Bove-Nielsen ikke særlig klar i målet. Legen har, ifølge Bove-Nielsen, klare fordele, når det handler om kompetenceudvikling, men hvad man som virksomhed helt præcist skal gøre, er ikke klart. Gennem en lang række cases forsøger Bove-Nielsen at komme frem til en legepraksis, som synes fordelagtig. Det er ikke klart, hvad man gør, når man leger, men det er gennemgående for Bove-Nielsens perspektiv, at man "bare kan lege", hvis rammerne skabes til det. Det vil sige, hvis medarbejderne gøres fri af dagligdagens krav over længere tid, så sker det nærmest af sig selv. Som Bove-Nielsen siger om virksomheden 3M: "De opfordres til at bruge op til 15 procent (225 timer) – uovervåget og ubegrænset – til at lege med, finde på og udvikle deres egne nye produktideer" (Bove-Nielsen, 2003: 195). Genstanden for leg, eller det, der leges med, er ofte forskellige temaer, der er direkte forbundet med kerneforretningen i den pågældende virksomhed. Desuden fortæller Bove-Nielsen om en række workshops, hvor også LEGO's mindstorm tages i brug med henblik på at skabe leg og dermed innovation. Legens objekt bliver i den forstand ikke på forhånd vurderet som god eller dårligt à la Fröbel, men derimod vil det vise sig i praksis, om genstanden for legen er den rigtige. Vurderingskriteriet er, om det faktisk er med til at skabe kompetenceudvikling.

Det fører os videre til den næste dimension i legens idéhistorie, som angår forholdet mellem leg og legetilegnelse. Hos Bove-Nielsen er det klart, at genstanden for legen i de fleste tilfælde er direkte relateret til virksomhedens produktområde, mens praksis er noget, der foregår med genstanden, uden at Bove-Nielsen dog bestemmer praksis nærmere. Den vil opstå, når rammerne for

aktiviteterne i virksomheden opdeles i arbejde og leg. I rammerne for leg sker denne praksis, men Bove-Nielsen gør sig ikke yderligere overvejelser om, hvordan tilegnelsen af praksis foregår. Dog henviser han gentagende gange til, at medarbejdere bør kigge på, hvordan børnene ”er eksperter i at flyde med strømmen, at blive revet med, at miste fornemmelsen for tid og sted, når de virkelig er motiverede og optagede enten af at lege alene – eller sammen med kammerater” (Bove-Nielsen, 2003: 192). Børnene er altså forbilleder for en sådan legeaktivitet.

Bove-Nielsens bog antyder dermed også det slægtskab mellem ideen om leg som udvikling og læringsdiskurs og ideen om leg som kompetenceudvikling. Dette slægtskab kan også spores i diskursen centreret om begreberne ”livslang læring” og kompetenceudvikling. Som Jens Erik Kristensen skriver om slægtskabet mellem de to:

Nu er ordene ”læring” og ”kompetence” ikke i sig selv nye. Det interessante er imidlertid, at de i deres brug og forbindelse i den altnivellerende formel ”livslang kompetenceudvikling gennem læring” har afviklet deres oprindelige indskrænkede og mere præcise betydninger og har indledt en semantisk ekspansion. Læringsbegrebet har løsrevet sig fra sin henvisning til undervisningsprocesser og indbefatter nu såvel formelle som uformelle processer, der starter senest ved fødslen. Og det gælder kompetenceudvikling, der endnu i 1980'erne blev brugt i sin juridiske betydning af ”beslutningsmyndighed” eller i sin kognitivistisk indskrænkende betydning af evner og færdigheder. Nye interesser og rationaler er fyldt ind i og gennemsyrrer det pædagogiske felt, som bliver mere og mere porøst og sammenflydende med andre felter – det terapeutiske, det økonomiske, det politiske og forvaltningsstrategiske. Det er i dag alment accepteret, at læring er den nye oversættelseskode, der muliggør udvekslinger, bogholderi og sammenlignelighed mellem terapi, pædagogik, uddannelsespolitik, social- og arbejdsmarkedspolitik, moderne management og organisationsteori etc. (Kristensen, 2001: 16).

Spørgsmålet om læring formidles altså her over markedets felt, og det vil sige, at formålet bliver økonomisk optimering af nation, virksomhed og individers konkurrenceevne. Projektet Next Generation Forum, finansieret af LEGO-company og Mandag Morgen, er et godt eksempel på sammentænkningen af læring og kompetenceudvikling. Hensigten med projektet er, som de skriver indledningsvis i årsrapporten fra 1999: ”The rise of a culture based on human values and competencies makes children's creativity,

playfulness and learning a new linchpin for society's development" (Next Generation Forum, 1999: 238). I projektet knyttes kompetenceudvikling sammen med leg, læring og kreativitet, dvs. at der atter lægges et økonomisk perspektiv på legeaktiviteten. Formålet med legen bliver i det perspektiv økonomisk afkast. Projektet bliver dermed også et eksempel på, hvordan ideen om leg som udvikling, der eksemplificeres med barnet, der vokser sig til rationalitet gennem legen, trækkes over i markedsfeltet og gøres til genstand for økonomisk rationalisering.

*

Karakteristisk for de i det foregående præsenterede ideer om leg er, at de i større eller mindre grad rationaliserer legens udkomme og i den bevægelse lader orden og konsistens være kendetegnet. Som før nævnt præsenterer Sutton-Smith syv diskurser om leg, og den syvende retorik, *play as frivolous*, er i afhandlingens perspektiv meget interessant. Her beskrives legen som useriøs, fjollet, pjattet, overfladisk, betydningsløs og ligegyldig, og set i lyset af præsentationen af de foregående ideer om leg er pointen, at disse dimensioner udgrænses. Sutton-Smiths pointe er ligeledes, at de foregående seks diskurser alle sammen modstiller sig denne, dvs. at legen som frivolitet sættes som en modtematik til alle de andre diskurser. Det hænger sammen med, at de seks første diskurser netop modstilles denne type ved at opsætte en forskel i større eller mindre grad mellem den nyttige og den unyttige leg. Som Sutton-Smith formulerer det:

It can be ventured that the denigration of frivolous play actually subdivides itself into six different kinds of devalued play, each of which, in its own way, helps to sustain the six types of play that are lauded by these rhetorics (Sutton-Smith, 2001: 204).

Pointen hos Sutton-Smith er, at legen som frivolitet er udgrænset i de øvrige diskurser som "forkert" leg. Begrundelsen siger Sutton-Smith er at finde i "the fight that have taken place, since ancient Greek society, between the Apollonian views of play as rational and the Dionysian view of play as irrational" (Sutton-Smith, 2001: 204). De øvrige seks diskurser, som Sutton-Smith har skitseret, er præcist et forsøg på at lade det apollinske i legen dominere, dvs. det ordnede og rationelle, mens det dionysiske, der er karakteriseret ved det kaotiske, det irrationelle og ustyrlige,

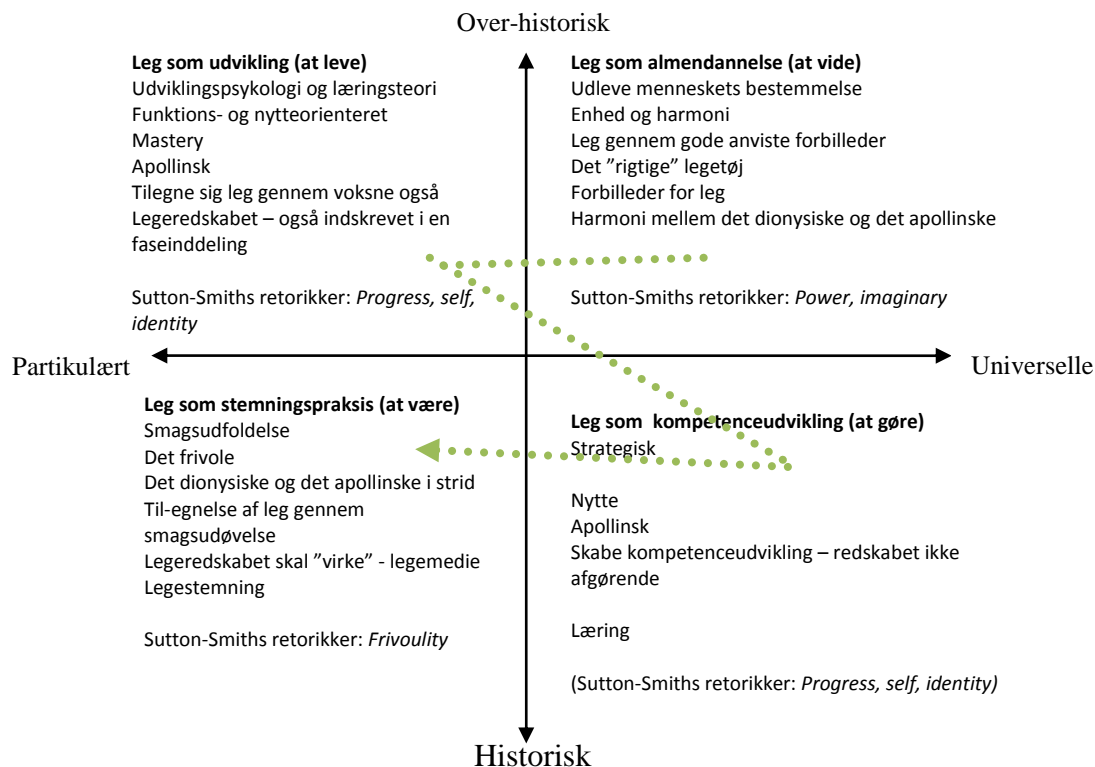
udgrænses. Målet er ifølge Sutton-Smith kulturel hegemoni, at lade det apollinske dominere det dionysiske. Som Sutton-Smith understreger: "What is important is that the games of the less powerful groups are implicitly excluded or even ridiculed" (Sutton-Smith, 2001: 205), og han fortsætter "Those who have lauded the imaginary kinds of play are the social and intellectual elite, always concerned to differentiate their own sophisticated social or solitary playfulness from that of the masses" (Sutton-Smith, 2001: 206. Se også Spariosu, 1989).

De tre ideer om leg, der i det foregående er læst frem gennem en række tænkere fra forskellige fagfelter, kan ligeledes siges at indskrive sig i kampen mellem det dionysiske og det apollinske med reference til Sutton-Smith. Og udfaldet er, at de tre foregående ideer vægter apollinsk dominans og udgrænser det dionysiske: I ideen om almindelse har vi set, at legen er knyttet til idealet om enhed og aktualiseringen af menneskets bestemmelse som harmonisk. For ideen om leg som udvikling er pointen, at legeaktiviteterne fører til, at barnet kan bringes fra et ufuldkomment barn til en voksen borger i samfundet. I leg som kompetenceudvikling kan den apollinske dominans aflæses i den økonomiske rationalisering i form af mere innovation, som legen som aktivitet hele tiden overvejes i forhold til. Sutton-Smith folder ikke legen som frivolitet ud som et bud på en ide om, hvad leg er, men pointen hos Sutton-Smith er, at skal vi komme tættere på en forståelse af legens væsen, er en udgrænsning af det dionysiske ikke løsningen. Afhandlingens pointe er gennem det socialanalytiske perspektiv at vise, at den dionysiske dimension er afgørende for at forstå samtidens leg som stemningspraksis. Inden afhandlingens videre udvikling af et legeperspektiv skal der i det følgende dannes et overblik over de forskellige ideer om leg ved hjælp af det socialanalytiske kort.

Kortlæsning

Som nævnt i kapitlets indledning, kan det socialanalytiske kort hjælpe os med at få overblik over det teoretiske landskab, der er blevet skitseret i det foregående. Øverst til højre er feltet for ideen om leg som almindelse, og her artikuleres legen som aktivitet, igennem hvilken menneskeligheden kan udleve sin almene bestemmelse. Balance er kodeordet for aktiviteten sammen med

gode forbilleder og det rigtige legetøj, der er stimulerende for aktiviteten. Øverst til venstre er feltet for ideen om leg som udvikling, og legen som aktivitet aktualiseres med henblik på udvikling af barnets kognitive kapacitet. Det vil sige, at rationaliteten for alvor kommer i højsæde. Nederst til højre er ideen om leg som kompetenceudvikling placeret, og her er aktiviteten præget af strategier tiltænkt en økonomisk rationalitet. Det sidste felt nederst til venstre (historisk/partikulært) er det felt, hvori afhandlingens ide om leg skal tænkes. Tesen er, at legen kan ses som en stemningspraksis, der er karakteriseret ved at have legestemningen som både mulighedsbetingelse og outcome. Sutton-Smiths retorikker er desuden placeret i felterne



Figur 3: Kortlæsning af ideer om leg

Den grønne pil, der skærer igennem kortet fra stat, civilsamfund til marked mod individ, skal illustrere den bevægelse, der i det foregående allerede er begyndt, og som skal afsluttes i det kommende kapitel. Man kan derfor sige, at det kommende kapitel vil klikke på det sidste felt, der er afhandlingens, og uddybe dette ved hjælp af yderligere kort. Kortet kan ligeledes bruges til at skitsere, hvordan ideerne artikuleres og bliver ét, artikuleres igen

og bliver noget andet. Den bevægelse skal den grønne pil, der går igennem alle fire felter, illustrere. Pilene – både ovenfor og nedenfor – anskueliggør artikulation, dvs. at ikke-noget artikuleres som noget og dermed bliver noget andet. De forskydninger, der artikuleres og aktualiseres, kan opstilles således:

Ontologi & fænomen:

Almen dannelse → Udvikling → Kompetence → Stemning.

Her forskyder artikulationen sig fra leg som almen dannelse, som vi så hos Schiller, til udvikling over kompetence, for i afhandlingens perspektiv at aktualiseres og artikuleres som stemning. Som vist i analysen ovenfor, er pointen netop, at ideerne i forskydningen arver centrale problematikker.

Æstetik & funktionalitet

Harmoni → Kontrol → Innovation → Udøve

At vide → At mestre → At handle → At være

Her forskyder artikulationen sig fra harmoni til kontrol over innovation til udøvelse. Artikulationen kan også beskrives som en forskydning fra at vide til mestring, videre til handling og ender nu i afhandlingens perspektiv ved at være.

Leg og legetilegnelse

I leg og legetilegnelsesproblematikken artikuleres ideen først som selvpraksis med gode forbilleder, forskydes til imitation over social aktivitet med barnet som forbillede og afslutningsvist i afhandlingen som selvpraksis gennem udøvelse:

Selvpraksis med gode forbilleder → Imitation → Social aktivitet med barnet som forbillede → Selvpraksis gennem udøvelse.

Legepraksis & legegenstand

Legegaver → hverdagsgenstande → innovationsværktøjer → legemedier

Det gode legetøj og praksis angående det artikuleres først som legegaver, så som hverdagsgenstande hos Piaget, hos Bove-Nielsen artikuleres legegenstanden først og fremmest som innovationsværktøjer og afslutningsvist i afhandlingen som legemedier.

Figur 4: Aktualiseringer af legedimensionerne

Ideen om leg som stemningspraksis - afsættet

Næste skridt i den idéhistoriske analyse er at se på afsættet for, at

der kan tænkes nyt. I det følgende (afslutningen på kapitel 3 samt kapitel 4) skal ideen om legen som stemning konstrueres som et bud på en senmoderne udgave af legen. Med den idéhistoriske analyse i det foregående har jeg forsøgt at vise, hvordan de grundlæggende problematikker for legen er blevet artikuleret i forskellige historiske perioder. Med disse problematikker antyder den idéhistoriske analyse ligeledes, hvordan det kunne være muligt at tænke forholdet mellem fænomen og ide, mellem leg og at lege, mellem æstetik og funktionalitet samt forholdet mellem leg og legetilegnelse anderledes. Særligt to tendenser i vor samtid kan siges at åbne op for en anderledes måde at tænke legen på: opkomsten af det nye barndomsparadigme samt forandringer i legeorganiseringen. I det følgende skal disse to forandringer foldes ud og herefter forfølges ideen om leg som stemningspraksis.

James, Jenks & Prout præsenterer i bogen *Theorizing Childhood* (1999) et perspektiv, der for barndomsforskningen de efterfølgende år får betegnelsen ”Det nye barndomsparadigme”. Ifølge forfatterne må man skelne mellem to grundlæggende forskellige måder at anskue barnet på – det præsociologiske og det sociologiske barn. Vi kan se de tre ovenstående ideer om leg trække på billeder af barnet, som de præsociologiske modeller præsenterer – dette skal ligeledes uddybes i det følgende. Gennem en række billeder af barnet viser James, Jenks & Prout, at det præsociologiske barn er kendetegnet ved ”becoming”, dvs. et barn, der først og fremmest er på vej til at blive – og målet for tilblivelsen er at blive voksen.

Billedet *Barnet som det onde barn*, som James, Jenks & Prout skriver frem, kan vi genfinde hos Schiller. Legen skal netop ifølge Schiller hindre mennesket i sanselig fortabelse og umiddelbar tilfredsstillelse (jf. Schiller, 1996) ved i dens udførsel at virke dannende på mennesket. Billedet af *Barnet som det uskyldige barn* er derimod forankret i den romantiske tradition med ideen om en særlig renhed og oprindelighed, der bærer kimen til fremtiden i sig. Som James, Jenks & Prout formulerer det: ”Children, then, have a natural goodness and a clarity of vision. Redolent with reason that will form the society of tomorrow, their natural characteristics are those we can all learn from” (James, Jenks & Prout, 1999: 13ff.). Det billede af barnet trækker særligt Fröbel og Rousseau på, når de

forestiller sig, at legen skal udfolde menneskets bestemmelse. Selvom Schiller ikke direkte nævner barnet, ligger det i hans forestilling, at mennesket som almen bestemmelse skal udfolde dette. Ideen om leg som kompetenceudvikling kan ligeledes siges at indeholde spor af dette billede af barnet, når Bove-Nielsen gentagende gange henviser til det udviklende barn med potentiale som forbillede for kompetenceudviklingen. Det tredje billede er forestillingen om *det iboende barn*, der ser barnet som en *tabula rasa*, som John Locke formulerer det i *An Essay concerning a Human Understanding* (1690), og her er opdragelsens opgave at udvikle potentiale, så det mangelfulde kan transformeres til den fornuftige borger:

Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas; how comes it to furnished? Whence comes that vast store, which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer in one word, from experience (Locke, 1996: 2.1.2.).

Ideen om legen som udvikling kan siges at opdele elementer af dette billede af barnet, idet den voksne i starten af barnets opvækst forvalter aktiviteterne på bedste vis. *Det naturligt udviklede barn* er endnu et billede på barnet, som især tilskrives Jean Piaget, men som Erikson ligeledes kan siges at være repræsentant for. Ifølge denne forestilling gennemløber ethvert individ en række faser, der hierarkisk ordnet i tid skal sikre barnets udvikling fra sensorisk-motorisk intelligens til den voksnes operative intelligens. Sidst, men ikke mindst, nævner James, Jenks & Prout *det ubevidste barn*, der har sit udspring i freudiansk teori, og her er barnet ikke andet: ”than a state of unfinished business or becoming”, og de fortsætter ”these are absorbed into a vocabulary of drivers and instincts, with sexuality becoming the major dimension in the development of self and amnesia emerging, ironically, as the key to successful socialization” (James, Jenks & Prout, 1999: 21ff.). For både ideerne om leg som udvikling og almindannelse kan vi sige, at der trækkes på billedet af barnet som becoming, dvs. at det skal hjælpes på vej med henblik på virkelig at blive.

I stedet peger James, Jenks & Prout på et nyt barndomsparadigme, hvor interessen er den kulturelle og historiske kontekst for barndom og barn. Med opkomsten af et nyt paradigme bliver

barndom og barn til forskel fra tidligere tider gjort til genstand for forskningsmæssig interesse i sig selv og ikke alene som perifert fænomen koblet op på andre sociale systemer som eksempelvis skolen eller familien. I det perspektiv forstås børn som aktører i deres egen ret, og barndommen besidder en selvstændig værdi, der rækker ud over forberedelsen til voksenlivet. Forskydningen kan beskrives på den måde, at forskningsinteressen nu angår barnet som "being" frem for barnet som "becoming". Åbningen af et nyt barndomsperspektiv har også vist sig i produktionen af en lang række projekter, afhandlinger og bøger; blot for at nævne nogen: Pernille Hviid, 1999, Eva Gulløv, 1999, Carsten Jessen, 2001, Dorte Staunæs, 2003, Charlotte Palludan, 2008, Ida Wentzel Winther, 2006, Stine Liv Johansen, 2008, og i international sammenhæng blandt andet W. Corsaro, 2003, 2001 og Caterina Satta, 2008.

James, Jenks & Prout viser herefter, hvordan også det nye barndomsparadigme, som det sociologiske barn opererer med, fremviser en række ideer om barnet, men fokus er nu barnet som being frem for barnet som becoming. Det gælder blandt andet *ideen om barnet som stamme*, hvor børn forstås som tilhørende autonome, kulturelle fællesskaber, der med egne ritualer og normer understreger barnets egen agency. Opie & Opie (1959) udførte en række etnografiske studier i midten af sidste århundrede, der havde disse kendetegn. Også Corsaro (2003) har i sine studier af italienske og amerikanske børn undersøgt børnenes egne legefællesskaber. I en dansk kontekst er særligt Flemming Mouritsen (1996) blevet kritiseret for denne tilgang, når han gennem analyse af børns sanglege, drenges vilde leg og fortællekulturen blandt børn mener at kunne vise børns særlige legekultur. Problemet med disse tilgange er ifølge James, Jenks & Prout, at de ikke medregner påvirkningerne og sammenbundetheden med en voksen tilrettelagt kultur. Kritikken genfindes hos Eva Gulløv, der formulerer sig på følgende måde: "Faren ved Mouritsens tilgang er, at den kommer til at tilskrive børn en særegenhed og et *modsattningsforhold* til voksne" (Gulløv, 1999: 79), og hun fortsætter: "Gennem detailstudier af børns handlinger og konkrete sociale interaktioner bliver det klart, at børn ikke bare er begrænset af sociale strukturer og diskursive opfattelser af dem som kategori, men også aktivt medvirker til

definitioner og udformninger af opfattelserne” (Gulløv, 1999: 81).

Det nye barndomsparadigme har været med til at åbne op for muligheden for forskning i børns leg, hvor udgangspunktet er, at børnene i legen producerer betydning, der er meningsfuld for dem. Det vil sige, at det nye barndomsparadigme er med til at gøre afhandlingens perspektiv muligt. Åbningen betyder, at det bliver værdifuldt at komme tæt på børns legepraksis, hvor betydningsproduktionen sker. Den betydningsproduktion er – som det senere skal vise sig – på ingen måde uafhængig af de betydningssammenhænge, som børn i øvrigt er en del af. Afhandlingens perspektiv interesserer sig ikke kun for børn som beings, ligesom perspektivet ej heller omhandler børn som becoming. I stedet er perspektivet, at børn bliver til, ikke i et udviklingsperspektiv, hvor de bliver noget bestemt, men i stedet fra et socialanalytisk perspektiv, hvor de hele tiden bliver til, og deres bliven til er forankret i den betydningssammenhæng, de bliver til i forhold til. Som Ida Wentzel Winther beskriver strategien: ”Rundt og rundt og ikke kun fremad. De [børnene] udvikles i samspil med de øvrige sociale og kulturelle omstændigheder” (Winther, 2006: 42ff.). Ud over fremkomsten af det nye barndomsparadigme er også forandringerne i både legens indhold og organisering en central dimension i forhold til, at afhandlingens perspektiv kan aktualiseres.

I særligt de vestlige lande er der i løbet af de sidste halvtreds år sket en forandring i dels det, der leges, og dels den måde, legen organiseres på (Karsten, 2005, Chudacoff, 2007, Jessen & Karoff, 2008). Pointen er i denne sammenhæng, at de forandringer netop åbner op for, at legen kan tænkes som en stemningspraksis. I 50'erne finder legen ofte sted i boligmiljøerne, der enten var på villavejen eller ”i gården”, og de bestod ofte af en flok børn med stor spredning i alder (jf. Jessen & Nielsen, 2003, Vestergaard, 2005). En af Lia Karstens medvirkende i den førnævnte undersøgelse i Amsterdam formulerer den struktur og organisering på følgende måde:

I joined a steady group of children, who lived in our street or one of the streets nearby. When we came out of school, out of our different schools; we used to meet on a small square nearby and play together (Karsten, 2005: 282).

Organiseringen betød, at der var god kontakt mellem de yngre og de ældre børn, og de sociale relationer mellem børnene var klart defineret, eftersom det var de samme børn, man legede med hver dag. Relationernes klarhed kom ligeledes til udtryk i den rolle, som de større børn spillede for de mindre børn i legen, fordi de større børn havde den funktion at indføre de mindre i legens regler og socialitetsformer. Overførelsen af organisationsformerne og legens teknikker foregik netop gennem imitation, hvor de yngre børn blev indviet i legekulturen gennem imitation af de ældre børn. For eksempel startede de mindre børn med at være hunden eller barnet i *Far-Mor-Børn*, og gennem tilegnelsen af en mindre rolle i legen fik de indsigt i de andre rollers beskaffenhed. Det betød også, at den legekulturelle tradition kunne betegnes som stærk, fordi der var et klart defineret, overindividuel kulturrel rum, som måtte tilegnes af de enkelte for, at det var muligt at deltage (jf. Mouritsen, 1996: 17, Jessen, 2001: 152). Den amerikanske historiker Howard P. Chudagoff giver følgende beskrivelse af legen blandt en gruppe drenge i sin *Children at Play: An American History*:

One of our amusements was hunting cats without seriously hurting them. These sagacious animals knew, however, that, though not very dangerous, boys were not to be trusted. After we learned that cats had nine lives, we tried to verify the common saying that no matter how far cats fell they always landed on their feet unhurt. We caught one in our back yard, and somehow got him smuggled up to the top story of the house. Again – showing the natural savagery of boys – we delighted in dog-fights, and even in the horrid red work of slaughter-houses, often running long distances and climbing over walls and roofs to see a pig killed (Chudagoff, 2007: 64).

I løbet af 60'erne sker der en lang række kulturelle og samfundsmæssige forandringer, der får indflydelse på legens udformning. I takt med, at kvinderne bliver udearbejdende, og børnene kommer i institution, affolkes de boligmiljøer, der før dannede rammen om legen i dagtimerne. Institutionernes snævre aldersdeling betyder, at børnene primært er sammen med alderssvarende børn, og legekammeraterne bor længere væk. De legerelationer, der før var faste og at finde i nærområdet, afløses nu af sociale relationer, der hele tiden forandrer sig, alt efter om barnet er i institution, hjemme eller til fritidsaktiviteter. Som Jessen & Nielsen formulerer det:

Seen from the perspective of play and play culture, the most important change is the fact that large groups of children featuring a wide range of ages (which we traditionally recognized from villas or streets in larger towns, for example) no longer play the same role in children's lives (Jessen & Nielsen, 2003: 7).

Forandringerne i legekulturen er at spore ved, at børn organiserer sig i grupper med færre børn, og grupperingerne består primært af børn, som er alderssvarende. Desuden kommer fritidsaktiviteterne til at spille en langt større rolle end tidligere. Som en af drengene i Lia Karstens studie af børns liv i Amsterdam forklarer det: "I am a member of the soccer club. On Wednesday we have training exercises, and on Saturdays we play a match in addition. I go to piano class on Friday" (Karsten, 2005: 286). Konsekvensen bliver, at der (måske) er færre muligheder for at lære af de større børns indsigt og praksis, da samværet mellem større og mindre børn er begrænset. Det lager af viden om leg, der for de traditionelle legefællesskaber kunne karakteriseres som stærk og stabil, fordi alle gennem deltagelse bidrog til videreførelsen, er nu blevet svagere. Der er færre, der får kendskab til den, både fordi der ikke er nogen, der kan læres fra i samme grad, og fordi der er ikke nogen, der kan overføres til. Som Jessen & Nielsen formulerer det: "The cultural heritage that is handed down from older to younger children through the generations is thus weakened" (Jessen & Nielsen, 2003: 8). Praktisk betyder det, at lege som *Bjørnen-sover* eller *Far-Mor-Børn* kan forsvinde, fordi ingen har kendskab til de organisationsteknikker og æstetikker, der skal anvendes, og andre lege vil i stedet komme til. Som den danske historiker Mette Vestergaard formulerer det:

Den grundlæggende socialiseringsform er delvist gået tabt, fordi børn i dag får færre søskende. Samtidig deles børn i institutionerne og især i skolen ind efter alder. Det betyder, [...] at de traditionelle lege ikke i samme grad som før går i arv fra de store til de mindre børn (Vestergaard, 2005: 237).

Og Jessen & Nielsen uddyber den pointe, når de siger: "This is the reason why it is less usual for us to find children playing the same games that we played when we were young" (Jessen & Nielsen, 2003: 8). Det betyder ikke, at leg ikke længere går i arv, men

strategien for at videreføre og dele leg er en anden. Mouritsen udtrykker det på følgende måde:

Børnene har måske ikke længere det lager af kompetencer og know how, der skal til for at bruge bækken som sted for deres samvær og leg. Hvad man ofte overser, er, at der indgår et grundlag af overleverede traditioner også for sådanne tilsyneladende banale udfoldelser. Til gengæld kan man f.eks. gå i et indkøbscenter og se børn dér foretage sig noget lignende med den rullende trappe som det, vi gjorde med bækken. Legen er der stadig, et andet sted, på andre betingelser, med andre udtryksformer (Mouritsen, 1996: 22).

Netop Jessen har en række steder peget på forandringer i måden legen organiseres på (og dermed også indirekte på årsagen til forandringer i legens indhold) som en af årsagerne til computeren og mediernes succes med at være omdrejningspunkt for legen. Pointen er, at forandringerne i måden, hvorpå legen organiseres og dermed også i dens genstand, betyder, at regler og organiseringsformer i højere grad end tidligere er materialiseret i legeredskaberne:

The media and toys become important to children because they stimulate the impulse to play. In a way, it could be said that they function as a replacement for the cultural heritage that was previously supplied by other, older children. This means that children today cannot do without toys, media or other equipment when they play – alone or with other children. As already mentioned, children traditionally learned the rules of games and how to play them through imitation of other, often older, children while participating in the play culture in the street or in the back yard. Because this cultural mechanism of learning has diminished, the rules must nowadays instead be embodied to a much higher degree in the toys and other play equipment or learned from watching media such as television cartoons and music videos (Jessen & Karoff, 2008: 5).

Når regler og praktikker, som børnene før delte i deres samvær og derigennem tilegnede sig, nu i højere grad materialiseres, betyder det ligeledes, at redskaberne forekommer tydeligere for iagttagere af leg. Pointen i afhandlingens perspektiv er derfor, at materialiseringen af regler og praktikker i takt med forandringerne i legeorganiseringen gør det muligt at fremtænke afhandlingens begreb om *legemedier* som redskaber til leg; en pointe, der i det følgende skal uddybes.

At gentænke legeperspektivet

Forandringen i børns legekultur, både forstået som forandringer i måden, legen organiseres på, og forandringer i legens indhold, bidrager ligeledes til, at afhandlingens teoretiske perspektiv på leg kan udvikles. I lyset af de to ovenstående dimensioner – det nye barndomsparadigme og forandringer i legeorganiseringen og indholdet – vil afhandlingens teoretiske perspektiv udvikles ved hjælp af tre greb: For det første vil afhandlingen i begrebsdefinitionen forsøge at skelen mellem verbet *at lege* og substantivet *en leg*. Det første greb er at se på redskabet, der tages i brug i legen, som defineres gennem begrebet om **legemedie**. Ideen er at se historier, sange, rollelege, computerspil, pinde, grene, en vandpyt osv. som redskaber for legen.

Det andet greb drejer sig om at fokusere på den praksis, der foregår rundt om og med disse redskaber, defineret som **legepraksis**. Vi kunne formulere det på den måde, at man har kendskab til far-mor-børn eller dåsegemme, og med det kendskab følger en praksis. Den hollandske kulturteoretiker Johan Huizinga gør i sin kendte bog *Homo Ludens* en lignende iagttagelse, når han siger:

Man kan ganske vist godt sige på tysk "ein Spiel trieben" og på dansk "drive sit spil, men det verbum, som egentlig hører sammen med ordet er "spielen" (spille) selv. Man spiller et spil, man leger en leg. Med andre ord må man for at udtrykke arten af det, man foretager sig, gentage det begreb, der indeholdes i substantivet, som betegnelse for verbet (Huizinga, 1967: 45ff.).

Carsten Jessen åbner ligeledes for perspektivet om at se lege som redskaber for leg og understreger indirekte i sin bog *Børn, leg og computerspil*, at man må skelne mellem medie og praksis: "Forskellige computerspil væver sig med andre ord ind i legen og legekulturen på forskellige måder. De er redskaber i forskellige typer af lege og aktiviteter" (Jessen, 2001: 295). Og Jessen understreger samtidig, at:

For den legende er det ikke nødvendigvis betydningsfuldt om et redskab er kommet til stede som en del af en kulturel arv (eller om det er en). Her er det afgørende om redskabet kan skabe gode legesituationer. Tilsyneladende er det præcis det, computerspillene præsterer. De er gode redskaber for leg (Jessen, 2001: 121).

Jessens pointe er altså, at legen kræver redskaber for leg, og

samtidig, at kvaliteten i redskaberne ligger i *muligheden* for at skabe leg med dem.

Som vi skal se i det følgende, er der flere både teoretiske og praktiske konsekvenser ved at sætte et sådant skel. Først og fremmest bliver det klart, at leg kræver redskaber, dvs. for at kunne lege tager man redskaber i brug, det være sig computerspil, historiefortælling, en vandpyt, en pind, dukker, klappesanglege osv. Desuden får man blik for, at det er muligt at lege med redskaber, der ikke er ”beregnet” til leg, ligesom man kan gøre noget andet med redskaberne, end det der er tiltænkt. I den forstand rammer både begrebsvalg og strategi ind i en helt central problemstilling for legen, som også den idéhistoriske analyse i det foregående har antydnet. I ideen om leg som almen dannelse så vi med Fröbel, at der er legegaver, som er de rigtige til leg, og så er der alt det andet, som ikke dur. For ideen om leg som udvikling tænkes legetøjet ind i en didaktisk ramme, som hjælper børnene med at betrede nye udviklingstrin. Bove-Nielsen som repræsentant for ideen om leg som kompetence er ikke på forhånd optaget af det rigtige legetøj, men i stedet er det afgørende for dette perspektiv, at legens ”afkast” så at sige viser tilbage til virksomhedens udvikling. Vurderingen af legeredskabet sker derfor i relation til muligheden for afkast.

Med afhandlingens ide om en differentiering mellem legemedie og legepraksis bliver det også nemmere at sammenligne forskellige typer af redskaber, der synes at have samme typer af praktikker, f.eks. LEGO-klodserne på gulvet og LEGO-spil på computeren. Det samme gælder for forskellige praktikker, der har afsæt i samme typer af redskaber, f.eks. de gamle klappelege, man så i skolegården for halvtreds år siden, og i pigernes danseperformances, man ser i frikvarteret i dag (Mouritsen, 1996, Jessen, 2001). Som før nævnt er Sutton-Smiths problem, at når de to dimensioner ikke adskilles analytisk, bliver det vanskeligere at se på tværs af praksis/leg (jf. Sutton-Smith, 2001: 217ff.).

Det sidste og tredje greb i legedefinitionen angår **legestemningen**, som bliver begreb for den værenstilstand, man er i, når man er i leg. I den forstand kan vi skelne mellem en bestemt *gøren* (*praksis*) og en særlig *væren* i spørgsmålet om, hvad leg er, og i den *gøren* og *væren* tages der altid legemedier i brug som eksempelvis far-

mor-børn-formlen, dåsegemme, LEGO osv. Når afhandlingen understreger legestemningen som en afgørende dimension i definitionen af legen, er det for at understrege legen som en ”livskategori” (Huizinga, 1967/1938), dvs. som en særlig måde at være til på som menneske. På en gang adskiller legen sig fra dagligdagen, samtidig med den har værdi i sig selv. Vi kan formulere det på den måde, *at legen er sit eget formål* – en pointe, som vi også finder hos Huizinga og senere hos Caillois og Gadamer. Med afhandlingens fokus på legen som livskategori gennem legestemning understreges det, at vi leger for at komme i eller være i leg – og ikke af andre grunde primært. Det betyder ikke, at legen ikke bidrager til menneskets udvikling, både på kort og langt sigt, men det er ikke primært derfor, at der leges. Huizinga formulerer det på følgende måde:

Hvad er det nu i grunden, der er så ”morsomt” ved legen? Hvorfor ler et barn højt af henrykkelse? Hvorfor går det legende menneske så ivrigt op i sin lidenskab? Og hvorfor kan en sportskamp bringe en tusindtallig menneskemængde i oprør? Legens intensitet kan ikke forklares ved hjælp af en biologisk analyse. Og det er netop i denne intensitet, i evnen til at begejstre og rive med, at legens inderste væsen er at finde (Huizinga, 1967/1938: 10ff.).

Legestemningen bliver altså begreb for en særlig måde at være til på, og den måde at være til på kendetegner det at være i leg. Inden vi går videre i udviklingen af det teoretiske perspektiv, skal det understreges, at ideer om leg som udvikling og læring stadig i høj grad gør sig gældende i vor samtid, både i eksemplet fra Odense Kommune, i virksomhedseksemplerne og også i det empiriske materiale. Her kom det blandt andet til udtryk hos forældrene. Blandt andet hos en mor, der i sine kommentarer om børnenes brug af spil og leg hele tiden vurderer legens *out come* – enten handlede det *out come* om udvikling og læring eller om, at børnene fik ”rørt sig”, som hun udtrykte det (jf. bilag 1: 21). Hun siger blandt andet om sønnens spil i fritidsordningen:

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Peter | Så går de ind på gratis spil. |
| Helle | Egentlig så er det jo ikke sådan specielt læringsspil, derovre. |
| I | Nej, nej, men det kommer også meget an på, hvordan holdningen er til det, det pågældende sted, altså nogen steder er de jo meget strikse, at de kun vil have læringsspil, og andre steder vil de gerne acceptere de der sådan mere |

underholdningsspil.

Helle Det kunne være fint, hvis det var lidt både og, F.eks. er det lige på kanten af, hvad jeg kan acceptere det der, f.eks., hvis det er noget med blod og afrevne lemmer, så er det begrænset, tænker jeg. Altså det der er max inden for krig.
(Bilag 1: 27ff.)

Som man kan se, vurderes legens kvalitet ikke ud fra, hvorvidt sønnen finder dem sjove og meningsfulde, men i stedet er kvalitetskriteriet læringspotentialer – og læring vil hun gerne have mere af. Desuden kan man – i en sidebemærkning – ligeledes se, at James, Jenks & Prouts billede på barnet som det ufuldkomne barn, der er karakteristisk for den præsociologiske måde at anskue barnet på – én, som ikke kan magte så meget som de voksne og derfor skal beskyttes mod krig og vold – ligeledes er dominerende i morens udtalelse.

En anden tendens hos forældrene er forherligelsen af naturlegepladsen som stedet, hvor legen kan udfolde sig på behørig vis. Den forherligelse er et eksempel på, hvordan der trækkes på de ideer om leg, som har sin opkomst hos eksempelvis Schiller, Rousseau og Fröbel. En mor siger om sine ønsker for et godt legested:

Helle Der har vi umiddelbart tænkt, at der var nogl grønne områder, der var nogle skoler og nogle institutioner, som vi havde hørt var gode. Det var sådan udgangspunktet. Men der er nogle gode legepladser, men vi tænker, altså for eksempel tænker jeg, at i og med, at der er nogle skove, var det oplagt, at man også lavede en naturlegeplads, altså noget, hvor man kunne komme mere op og kravle og udfolde sig noget mere, jeg synes egentlig, de legepladser, der er ikke så mange udfordringer på dem, altså en svævebane oppe i skoven ikke, huse oppe i træerne.

I Det var der også på et af billederne.

Peter Ja.

Helle Noget mere kreativt.

I Ja.

Helle Altså, ja, for eksempel den der ”Galaxen” synes jeg jo er genial.

I Det var den i Tommerup.

Helle Ja, den i Tommerup, hvor der er sådan en stor borg med hængebro, rør og klatrevæg. Altså de rørte sig fuldstændig automatisk, så var de bare svedige, de

kunne slet ikke lade være.

(Bilag 1: 17ff.)

Og forældrene fortsætter lidt senere i samtalen:

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Peter | Ja, men der skal være plads til, at de bruger deres fantasi, de skal heller ikke have det hele foræret. |
| Helle | Nej, de skal ikke have det hele foræret, altså naturlegeplads synes jeg jo er rigtig genialt for eksempel. |

(Bilag 1: 19ff.)

Ifølge moren er ønsket, at legen skal udfolde og aktivere børnene, opfordre dem til at brug deres fantasi og udfolde deres kreativitet. Disse ideer trækker helt tydeligt på tankegods fra Schillers samtid. Afgørende er det at understrege med eksemplerne, at forældrene ikke finder det afgørende, hvad børnene foretrækker, eller hvad der virker for dem, men i stedet vurderes legen og legestedets kvaliteter ud fra en forestilling, som ikke angår legen selv, men noget, der er uden for selve aktiviteten leg – nemlig legens udkomme. Men som vist i det foregående er det afhandlingens pointe, at vi må tæt på praksis, ligesom vi må tæt på børnenes betydningsproduktion, hvis vi vil forstå legen på senmoderne præmisser. Ved at komme tæt på praksis kan legen forstås som stemningspraksis, og netop udfoldelsen af den pointe er forehavendet i næste kapitel.

I næste kapitel skal første led i triaden legemedier, legepraksis og legestemning udvikles. Efter kapitlet om legestemning samles der samtidig op på de fem tematikker, der er tænkt frem i det foregående kapitel om legeideer.

4. LEGEMEDIER

I den idéhistoriske analyse, som er blevet gennemspillet i det foregående, har afhandlingen forsøgt at anskueliggøre dels de problematikker, der knytter sig til legens idéhistorie, og dels de åbninger, der muliggør en anden måde at tænke legen på. Buddet på et andet legeperspektiv skal tænkes frem ved på den ene side at insistere på børneperspektivet gennem det nye barndomsparadigme, og på den anden side, og i forlængelse af det

nye barndomsparadigme og børneperspektivet, at udvikle perspektivet i lyset af forandringerne i børns leg – både i organisering og indhold. Forsøget på at tænke legeperspektivet på denne baggrund vil ske gennem de næste tre kapitler: Legemedie, legepraksis og legestemning. Først en kort præsentation af fire legesituationer, der nærmere kan spore læseren ind på afhandlingens videre ide:

Bøvsedukken pludrer, imens den hænger på Nellys arm. Hun lægger den på stuegulvet og sætter sutteflasken i munden på den. Da jeg spørger, hvad den kan, fortæller Nelly, at den kan sutte, lukke øjnene, dreje kroppen og snorke højt. Når den er klar til at sove, bøvser den (Bilag 1: 127).

Vi er i Thais & Birks have. En stor havetrampolin fylder rummet ud mellem to æbletræer og et blommetræ. En lille stige fører drengene op på trampolinen. Han træder ud på dugen, og den begynder at vibrere med det samme, han går et par skridt over mod kanten, og nu er Birk nået op ad trappen. Han sætter også fødderne på dugen, og den vibrerer nu endnu mere med to drengekroppe på fladen. Thais sætter i gang, og trampolinen rører på sig, dugens bom-bom-lyde svinger sammen med kroppen, og lyden fylder rummet ud (Bilag 1: 108).

Asger og Johan viser mig, hvor vi er på vej hen. Menneskerne er i krig mod orkerne, men de har også andre fjender end hinanden, så i samarbejde må de redde verden fra The Burning Legiton. Med deres base som fundament for kampene kæmper deres hær med at gøre sig stærk, så de kan modstå eventuelle angreb, samtidig med at de angriber fjendens baser (Bilag 1: 116)

Jeg sidder sammen med Klara, Alexander, Minna og Jens i klasseværelset, og de fortæller blandt andet en historie om en leg, som de legede, hvor de gik rundt i deres nærområde og fandt potentielle detektivspor, dvs. alle mulige tegn, der kunne tyde på en forbrydelse. Legen gik så ud på at finde en historie, som passede til sporet, og historien blev så større og større. Den historie, de henviste til, handlede om, at de havde fundet et hul i taget ved tandplejen og nogle spor i sneen ved hullet i taget. De opfandt så en historie om et indbrud, hvor en forbryder gik efter penge og medicin hos tandlægen. Som Klara siger i samtalen ”Ja, og så kom vi på sådan en historie, som vi skulle opklare og alt muligt” (Bilag 1: 97, og samtale med Klara, bilag 1: 4 ff.).

Børnene bruger her forskellige redskaber i deres leg. Nellys dukke kan bøvse og snorke, når hun giver den sutteflaske. Trampolinen i

Thais og Birks have bruger drengene til spring og tricks. Asger og Johan spiller computerspil, og ved hjælp af spillet skaber de forskellige typer af scenarier, der er sjove for dem. Klara og hendes venner skaber gennem historien en leg, hvor de som detektiver skal løse en indbrudsgåde.

I det følgende vil en kategori for alle disse legeredskaber blive udviklet – dukken, trampolinen, computerspillet og historien. Sammen med alt andet, der tages i brug i leg, får kategorien betegnelsen **legemedie**. Begrebet skal udvikles gennem Heideggers analyse af *Zeug* fra *Sein und Zeit* fra 1927 (Heidegger, 2005) og det socialanalytiske perspektiv (Schmidt, 1991, 1992). Ideen er, at legemediet først bliver til i praksis, ligesom denne tilblivelse gennem praksis altid er et socialt forhold. I afhandlingen skal legemediebegrebet således byde ind på to fronter: Begrebet om legemedie er et forsøg på at konstruere en bredere betegnelse for legetøj, legeredskaber m.m., der overskrider dikotomierne mellem det digitale/teknologiske og det analoge og de fysiske artefakter og immaterielle former. Et holistisk blik på redskaber til leg vil forhåbentlig kunne tydeliggøre samspillet mellem legemedierne på tværs af de omtalte dikotomier. Hvor den første front altså omhandler legeredskaberne imellem, drejer den anden front sig om, hvordan man må forstå legeredskabet som sociale forhold, dvs. hvordan vi kan forstå legeredskaberne i en større betydningssammenhæng, der er socialt konstitueret. Ved at se legemedier i sammenhæng er håbet også, at begrebet kan tjene som et alternativ til aktør-struktur-diskussionerne, som har fyldt og stadig fylder i medievidenskaben (Finnemann, 2005, McLuhan, 2000, m.fl.).⁴

Begrebet legemedie er tidligere anvendt i relation til legeforskningen, men i disse tilfælde er det brugt i forhold til digitale medier og teknologiske legesager (jf. Rönnerberg, 1991). Legemedier defineres af Rönnerberg i en senere artikel som *"børns kollektive rolleleg med udgangspunkt i en audiovisuel medietekst"*

⁴ Selvom det ikke i denne sammenhæng kan uddybes, er håbet ligeledes, at afhandlingens ide på længere sigt kan være et alternativ til aktør-netværksteorien (kendt som ANT eller STS), og som blandt andet tæller folk som Bruno Latour og John Laws mfl.

story, karakter(er) og/eller miljø” (Rönnberg, 2009: 51). Vi kan desuden finde begrebet medieleg, der angår anvendelsen af elektroniske medier i legende aktiviteter, f.eks. Klaus Thestrups kameraleg, hvor det gælder om ikke at blive fanget af kameraet: ”Den i midten [af rundkredsen, hsk] må ikke løbe rundt efter de andre, men skal tage et billede af et ansigt af dem, der løber” (Thestrup, 2009: 15, se også Henningsen, 2005). For de inddragede eksempler gælder det, at de analoge legesager ikke er medtaget i definitionen.

Perspektivet i afhandlingen ligger i den forstand i tråd med Flemming Mouritsen, der i sin bog om legekultur netop anvender mediebegrebet som betegnelse for den samling af materialer, der tages i brug:

Legekulturen er et **medie** [hsk], hvorigennem børn sættes i stand til at ”kultivere” sig selv og deres omgivelser, de skaber form og mønstre, de former materiale (sprog, krop, bevægelse, hinanden) æstetisk. Enkle former er det nødvendige grundlag for en kompleks og artistisk performance (Mouritsen, 1996: 18).

I diskussionen om børns leg er der ofte en tendens til at betragte computerspil og andet teknologisk udstyr som en slags andenrangs leg, der ødelægger børnenes mulighed for at udfolde den ”rigtige” leg. Som vist i forrige kapitel, kan opdelingen mellem rigtig og forkert leg spores tilbage til 1700-tallet hos bl.a. Schiller og Fröbel og senere hos udviklingspsykologerne Piaget og Erikson. For den canadiske børnekulturforsker Stephen Kline gør der sig noget lignende gældende, når han i sin bog om legetøj og markedsføring peger på, at legetøjet og den kultur, der skabes omkring det, adskiller sig radikalt fra de sociale og kollektive lege, som var kendetegnende for tidligere tiders børnefællesskaber. Kline mener, at børns leg i dag er frataget ethvert kreativt indslag, ligesom de er stærkt præget af tv og medier. Som han formulerer det: ”Instead of elaborate scenes of improvisational toy theatre, we see in children's play only the repeated spectacles of combat and fashion, narrated with the same TV slogans interspersed with TV's music and sound effects” (Kline, 1993: 339). Kline både citerer og bifalder Roland Barthes' kritik i bogen *Mythologies* fra 50'erne af det kommercielle legetøj:

Faced with this world of faithful and complicated toys the child can only identify himself as owner, as user, never as creator; he does not invent the world, he uses it; they are prepared for him, actions without adventure, without wonder, without joy, they are supplied to him ready-made; he has only to help himself, he is never allowed to discover anything from start to finish (Barthes, 2009:53ff.).

Som det fremgår af citatet fra både Kline og Barthes, er der på en gang en drøm om den rigtige leg, som den fandt sted før, og samtidig en kritik af teknologien og medierne som ødelæggende for børnenes legeaktiviteter. Afhandlingens strategi vil være en anden. Den disposition hviler særligt på projektets indsamlede empiriske materiale, der for det første viser, at børnene ikke skelner mellem teknologiske legesager og anden leg, men tværtimod har et langt mere holistisk billede af landskabet af legesager, end det ses præsenteret hos Kline og Barthes. Når Elias eksempelvis omtaler det ”at lege med LEGO”, henviser aktiviteten både til et computerspil og til legen med LEGO-klodserne på børneværelsets gulv, ligesom typerne af praktikker med legeredskaberne går på tværs af ellers etablerede dikotomier (jf. bilag 1: 85 ff. og bilag 1: 130). Den pointe vender vi tilbage til i praksiskapitlet. For det andet viser projektets empiriske materiale også, at legemediet først ”bliver til” i praksis, dvs. der hvor børnene aktivt skaber legemediet igennem det, som de bruger det til. Pointen er væsentlig i forhold til Kline og Barthes' påpegning af teknologien som mangelfuld, når det angår børnenes muligheder for aktivt at tage del i skabelsen af leg. Empirien viser også det modsatte på dette punkt, nemlig at teknologien tilbyder andre muligheder, og de muligheder ikke nødvendigvis begrænser kreativiteten. Sidst, men ikke mindst, ligger der i forlængelse af de to foregående en pointe i at se anderledes på forholdet mellem leg og spil, hvor begrebet om legemedie vil kunne bidrage til at gøre det muligt. Afhandlingen vil derfor kategorisere lege og spil ud fra praksis og stemning i stedet for alene at se på legemediet. Konsekvensen bliver, at leg kan blive spil og spil kan blive til leg. Den forståelse vil blive udfoldet i det følgende.

Man kunne spørge, hvorfor begrebsvalget så netop er faldet på *legemedie*. Det er der flere grunde til: For det første er det helt overordnet en strategi for afhandlingen at anvende nye begreber

for allerede kendte fænomener, idet det skaber mulighed for at tænke anderledes om og med disse fænomener. For det andet gælder det for selve betegnelsen legemedie, at den er med til at understøtte en af de centrale pointer med begrebsudviklingen: at overskride dikotomien mellem teknologi/ikke-teknologi. Ved at anvende mediebegrebet om legeredskaber kan der netop peges på nødvendigheden af et dobbeltblik på legelandskabet: at medier og teknologi er legeredskaber, ligesom legeredskaber er medier for leg.

Når alle typer af legeredskaber i afhandlingens perspektiv ses som (lege)medier, indskrives begrebsvalget sig næsten pr. automatik i medieforskningens diskussioner af forholdet mellem tekst og reception, afsender og modtager, struktur vs. aktør m.m. (Finnemann, 2005, McLuhan, 2000). Diskussionerne vil dog kun blive berørt i det omfang, de har relevans for afhandlingens centrale bestræbelse, problemstillinger og spørgsmål.

I det følgende skal begrebet legemedie konstrueres med afsæt i en række legesituationer. Pointen er, at legemediet kan defineres gennem Heideggers Zeug-analyse ved hjælp af *meningsstruktur, praksis og leger*, og desuden – med afsæt i socialanalytikken – helt grundlæggende må forstås som et socialt forhold. Det vil sige, at meningsstruktur, leger og praksis defineres i forhold til en social betydningsbaggrund. På den måde vil afhandlingen også forsøge at komme uden om den opslidende diskussion om struktur eller aktør og i stedet insistere på dynamikken mellem ovenstående dimensioner, som så er reflekteret i et socialt forhold. Pointen skal i det følgende eksemplificeres gennem tilbudsfiguren i Elias' LEGO-leg; en tilbudsfigur, der samtidig bliver afhandlingens bud på, hvordan man kan forstå dynamikken mellem legemedie, leger og legepraksis.

Tilbud til leg - Elias' LEGO-leg

Elias er meget optaget af at lege med LEGO, og da jeg besøger ham første gang, begynder vi også med at lege med LEGO, vi henter kassen i "legeskabet" og sætter os på gulvet, hvor vi begynder at bygge biler. Efter Elias har bygget sin bil færdig, kører han rundt på gulvet med den, op ad skabene, der fylder den ene af værelsets vægge, og rundt på sengens sengegærde, imens han siger

”nøøøø, nøøøøhhh”, altså en slags billyde, som når en bil skifter gear. Desuden siger han ”ahhhhhh”, da han kører ned mod gulvet, på samme måde som når børn kører ned ad en bakke på cykel. Da vi har leget lidt, fortsætter han over til computeren, som han tænder, og jeg har herefter noteret mig følgende i feltnoterne:

Da han [Elias] spiller computerspil, er han vildt optaget af at køre med en bil i et LEGO-spil. Først bygger han den, og han kunne selv vælge klodsfarver og -typer, ligesom størrelsen på dækkene var efter eget valg. Men faktisk skulle man noget helt andet, hvis man skulle følge spillets regler og mål, men han brugte bare spillet, ligesom han brugte LEGO'et. Når han sad i sædet på kontorstolen i børneværelset, hvor computeren også stod, lændede han sig først til den ene side og så til den anden, mens han sagde billyde med munden. Når han kørte op ad en bakke, sagde han ”ahhhhhh” og det samme ned (Bilag 1: 131, se også bilag 2 elias_felt_legmedlego).

Legesituationen fortæller os noget om, hvordan vi kan se på forholdet mellem legemedie og praksis – hvordan vi kan definere et legemedie – ligesom eksemplet antyder forskelle og ligheder mellem leg og spil. I det følgende skal legemediekategorien udvikles, og vi vil herefter vende tilbage til Elias' leg.

I *Sein und Zeit* fra 1927 bestemmer Heidegger mennesket som *Dasein*, tilstedeværende. Menneskets verden er at forstå som dets *Da*, dets ”til stede”, som er en bestemmelse af menneskets væremåde. *Dasein* er en væren i verden, dvs. at *Dasein* ikke eksisterer i distance til verden, men derimod altid er i en (be)stemt betydningsammenhæng. *Dasein* kan ikke bestemmes i sig selv, men kan kun sættes på begreb ud fra de forhold, der udgør dens i-verden-væren. I den forstand bliver *Dasein* også begreb for menneskets betydningsproduktion som sådan og forholdet til en betydningshelhed. Mere præcist er *Sein und Zeit* en undersøgelse af de strukturer, som *Dasein* har adgang til i verden, det vil også sige *Daseins* egen væren eller hvordan det konstitueres i en åbenhed, der gør, at ting kommer til at være, som de er. Præmissen for undersøgelsen er fænomenologien i den forstand, at ingen betydning af subjektiv eller objektiv realitet tages for givet, men at mening af realiteten i alle dens fremtrædelsesformer er det centrale. Denne åbenhed betegner Heidegger som *Daseins Erschlossenheit*, dets ”ikke-lukkethed”. Begrebet viser den

refleksive struktur, hvormed Dasein åbner op for verden, og hvormed verden er åben over for Dasein. Det er i den indre organisering og komposition af åbenheden, at Heidegger overordnet undersøger Daseins væren i verden. I det lys skabes kategorien *Zeug* (dvs. brugstøj som værktøj, legetøj, syltetøj, sytøj osv.).

Heidegger indleder § 15 med at skrive om menneskets forhold til verden: ”Den nærmeste omgang er dog ikke, som det blev vist, den blot opfattende erkendende, men derimod den håndterende ibrugtagende varetagelse, der har sin egen erkendelse” (Heidegger, 2005: 89). Menneskets primære forhold til verden er altså ikke det blot erkendende som substans med egenskaber – i Heideggers terminologi – *forhåndenværende*. Derimod er forholdet karakteriseret ved *vedhåndenværende*, dvs. som brugsting, og det vedhåndenværende viser sig i praksis, i omgangen med noget, som kaldes tøj, *Zeug*. Legemediet kan netop forstås som *Zeug* i heideggersk forstand.

Pointen hos Heidegger er, at meningsstrukturen trækkes frem i lyset gennem brugen af fx en hammer – af *Zeug*. Jo mere håndværkeren er i stand til at hamre uden at skulle reflektere nærmere over brugen af hammeren, desto mere skjuler vedhåndenværen sig. Hammeren indgår med andre ord i den i forvejen etablerede praksis. Forestiller vi os derimod, at hammeren pludselig får et løst hoved, så går hammeren fra at være vedhåndenværende til at være forhåndenværende, og den bliver ikke umiddelbar brugelig. Sker der et brud i *Zeug* meningsstrukturen, slår strukturen altså om i forhåndenværende.

I det perspektiv er legemedier altså ikke bestemte objektive genstande, som så efterfølgende tillægges subjektive betydninger ved at blive manipuleret med. Man kan derfor sige, at legemedier ikke kan karakteriseres i spørgsmålet om, *hvad* det er, men kun *hvordan* det er. Heri ligger en af Heideggers væsentligste indsatser. Ved at prioritere brugen peger han på, at objekter ikke er skarpt profilerede, men derimod er brugstingene i kontinuitet med deres omgivelser. Heidegger fortsætter:

Der ”er” strengt taget aldrig ét brugstøj. Med til brugstøjets væren hører der altid et brugstøjshæle, inden for hvilket dette brugstøj kan være det,

som det er. Brugstøj er værensmæssigt ”noget til at”. De forskellige modi af dette ”til-at” såsom tjenstlighed, gavnlighed, anvendelighed og håndterlighed konstituerer en brugstøjshelhed. I strukturen ”til-at” ligger en *henvisning* fra noget hen imod noget andet (Heidegger, 2005: 91).

Legetøjet skal altså forstås i brugssammenhængen, og det vil sige, at legetøjet kan være noget forskelligt, i forhold til hvilken meningssammenhæng brugen finder sted. Meningssammenhængen er derfor ikke knyttet til objektet som sådan, men rækker ud over *-tøjet*. Pointen understreger Heidegger, når han peger på, at brugstøj både er kendetegnet ved ”til-at”, og fastholder, at denne til-at-hed kan have *forskellige* modi. Hvordan kan Elias' leg forstås i det perspektiv?

Elias vil gerne lege, og han bruger, som vi har set, LEGO-computerspillet og LEGO-klodserne til det formål. Spillets ”til-at” bliver på den måde et andet, end hvis han havde gjort noget andet med spillet. Samtidig viser spillets ”til-at” sig først i brugen, idet brugen bliver en henvisning ikke kun til spillet, men også til LEGO-legen, der foregik på gulvet i minutterne, inden Elias gik i gang med at bruge LEGO-spillet. I det lys henviser LEGO-spillet ikke alene til ”til-at”, men ligeledes ”til-at” i kraft af legen med LEGO-klodserne på gulvet. De sammenhængende kontekster afspejler på den måde de respektive formål, som Elias forfølger i de pågældende situationer. Derfor er det tillige meningsfuldt at se på tværs af teknologi/ikke-teknologi, og materialitet/immaterialitet.

Heidegger fortsætter videre med sine berømte henvisninger til hammeren:

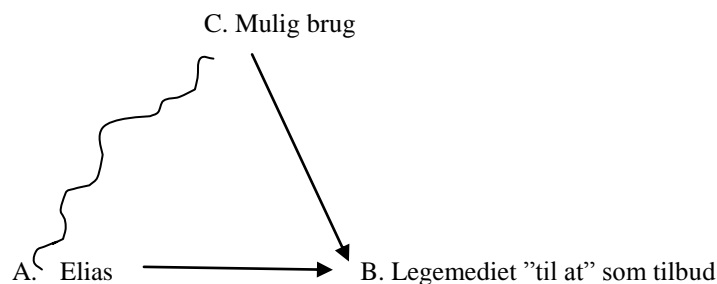
Igennem en sådan ibrugtagende omgang lægger varetagelsen sig ind under det til-at, der konstituerer det respektive brugstøj; jo mindre hammertingen blot bliver begloet, og jo mere håndgribeligt den bliver brugt, desto mere oprindeligt bliver forholdet til den, og desto mere utilhyllet kommer den en i møde som det, den er, nemlig som brugstøj (Heidegger, 2005: 91).

Heidegger antyder i citatet en stærk sammenhæng mellem hammerens potentiale og aktualitet, dvs. at desto mere brugen lykkes, uden hammeren går i stykker eller andet, i desto højere grad kan den vise sig som hammer. Det vil sige, at det potentielle gemmer sig i det aktuelle. I den forstand er en Zeug-helhed teleologisk organiseret, dvs. at de enkelte subsystemer med hver

deres sammenhæng af brugstøj får deres betydning ved bestemte funktioner og tjener bestemte formål.

Præcis den dimension ved Heideggers analyse af Zeug skal i det følgende problematiseres gennem inddragelsen af det socialanalytiske perspektiv. Ideen er i stedet at gå et skridt videre og understrege, at legetøjet ikke bare bliver til gennem brugen, der aktualiserer det potentielle, men derimod må vi forstå legetøjets ”til at” som et socialt forhold, eller som en mulig mulighed.

Denne forståelse vil blive udfoldet ved inddragelsen af den socialanalytiske trekant. Den socialanalytiske trekant er en figur, der skal illustrere, hvorledes A, B & C forholder sig til hinanden. Ideen er, at A forholder sig til B, men altid også forholder sig til, hvordan C forholder sig til B. Når trekanten skal beskrive forholdet mellem legemediet, mellem ”til at” og det sociale forhold, kan det illustreres således:



Figur 5: Legetøjets tilbud som et forhold til et socialt forhold

Legemediets tilbud er altid et forhold mellem A og B, som er Elias' forhold til legetøjets ”til at” som tilbud, og C og B, som er forholdet mellem andre mulige praktikker af legemediets tilbud som ”til at”. Pointen er, at legemediets tilbud altid er et forhold mellem legemediets tilbud og mulige praktikker. Det vil sige, at legemediets tilbud som et ”til at” er reflekteret i et socialt forhold (se også Jenkins, 1992a: 50 ff.). Dette vil blive uddybet i det følgende.

Heinz Hengst peger på det sociale forhold som en afgørende kilde til bestemmelsen af computerens tilbud i sin forskning af børn og computerspil i 1980'ernes Tyskland, og han beskriver det således:

Den måde computere og computerspillene anvendes på i computeriseringens innovationsfase, kan kun forstås rigtigt, hvis

man ser det som en variant af det vekselspil mellem kulturindustriel kontrol og selvstændig tilegnelse, der danner grundlaget for mange af børns og unges medie- og fritidsaktiviteter: Medie-, kultur-, og fritidsindustrien besætter ganske vist netop alle erfaringsfelter og strukturerer på denne måde erfaringen gennem de tilbudte "scripts". Men gennem brugen skærer børn og unge produkterne til, så de passer til deres interesse og problemer. De udvikler egne selektions- og bearbejdningmønstre. På den måde skaber de hele tiden alternativer til skole- og voksenkulturen (Hengst, 1985, citeret i Jessen, 2001: 131).

Heinz omtaler altså brugen af computeren, dvs. et legemedie i afhandlingens terminologi, som en tilskæring, dvs. som en skabelsesproces. Ikke desto mindre er der tale om, at legemedierne først konstrueres, idet de tages i brug og igennem brug integreres i børnenes sociale netværk og praktikker. Elias skaber netop, når han på en gang integrerer det i sine andre legeaktiviteter, samtidig med at han tager legemedierne i anvendelse på nye måder.

Levin og Kareev (1980) har også et eksempel på denne kreative proces fra deres studier af børn, hvor de beskriver, hvordan to drenge anvender en computer på en noget utraditionel måde:

Drengene havde et billede med en masse punkter fremme på skærmen. De flyttede forsigtigt markøren fra et punkt til et andet. Så løb de fra stuen ind på deres værelse, hvor de legede en tid. Derefter løb de tilbage til computeren og flyttede forsigtigt på markøren over til et nyt punkt og løb så tilbage til værelset. Dette gentog sig flere gange. Da de blev spurgt, hvad i alverden de lavede, forklarede de tålmodigt, at de legede "Star Trek" med computeren som instrumentpanel i kontrolrummet. De "warpede" fra planet til planet og "bimede" sig så ned for at udforske disse planeter (Levin & Kareev, 1980, citeret i Jessen, 2001: 134).

Børnene i eksemplet tager – i lighed med Elias – computerspillet i brug og integrerer brugen i de lege og aktiviteter, som de i forvejen kender. Man kan derfor ikke tale om, at de "fejltolker" spillene pga. manglende viden, men i stedet at de er aktive i betydningsproduktionen i den konkrete situation. Den nuance er helt afgørende, og pointen indskrives sig i en lang tradition fra litteratur- og medievidenskab i spørgsmålet om tekstens eller meddelelsens status i receptionen eller i brugen. Mere præcist kan det formuleres således, at børnene i betydningsproduktionen er

med til at definere det, der kan betragtes som ”til at”, et tilbud til leg.

Når Minna, Klara, Alexander og Jens leger en detektivleg, hvor både tandklinikken, hullet i taget og sporene i sneen indgår, bliver alle legemediernes ”til at” forstået som en funktionssammenhæng, der er skabt i et socialt forhold. Tilbuddet til legen gennem ”til at” kan derfor kun forstås som en *mulig mulighed*, idet både tandklinikken, hullet i taget og sporene i en anden sammenhæng ville have et andet ”til at”. Den pointe kan ligeledes genfindes i et andet eksempel i materialet, hvor jeg leger en købmandsleg med Nelly og Mia, og her kan vi også aflæse – med inspiration fra Hengst – en tilskæring eller en betydningsproduktion af legemedierne, så de passer til den konkrete situation. Her brugte vi tuscher som penge, dvs. at tuschernes tilbud blev i den her konkrete situation til betydningen penge – tilbuddet, legemediets ”til at”, blev altså defineret ud fra betydningsproduktionen i den konkrete situation (se også Jessen, 2001). Som jeg noterede:

Nelly, Mia og jeg leger købmandsbutik på foranledning af Mia. Hun skal vise mig noget under sengen og åbner en stor kasse fyldt med bananer, brød, mælk og andre plastikmadvarer. Nelly tager dem ud af kassen og begynder at fylde dem op i et lille net, som hun har hentet ved døren. Nettet bliver hurtigt fyldt, og hun går hen til pengekassen, som jeg sidder ved siden af, og jeg begynder at taste ind, tage en ting op, taste ind igen, tage endnu en ting op, taste ind. Hun køber rigtig meget. Bliver stående, imens jeg taster ind, afventende, men smiler hele tiden til mig. Jeg spørger på et tidspunkt, om hun har penge nok med til alt det, hun skal have, og hun svarer mig, at hun har 200 kr. Jeg siger, at det er nok. Herefter fylder jeg ”pengene” (som er tuscher, der hører til i et penalhus) op i kasseapparatet. Hold da op, jeg har mange penge, så jeg må hellere gå i banken (Bilag 1: 126).

Legemediets ”til at” skabes altså her i sammenhængen med tuscher, Mia, Nelly, kasseapparat, børneværelse, legepraksis og mig. Et legemedie kan derfor, med afsæt hos Heidegger og Schmidt, defineres ved hjælp af kategorierne *meningsstruktur*, *praksis* og *leger*. Legemediet skabes altså i et dynamisk forhold mellem disse dimensioner, og konsekvensen bliver, at betydninger af legemediernes ”til at” aldrig aflæses direkte ud fra legemediet, ligesom de ej heller kan afdækkes fuldstændigt. Sagens kerne er, at

de mange muligheder, dvs. ”til-at”-hederne er mange, og samtidig vil de altid kunne være anderledes. Traditionelt kunne man i medieforskningen forstå Elias' brug af computerspillet som en fejltolkning af computerspillet (jf. Finnemann, 2005), men i afhandlingens perspektiv ses Elias' brug af legemediet netop ikke som en fejltolkning, men i stedet som en brug af mulige muligheder. (Lege)mediet bliver altså ikke her ”krumtappen”, som Drotner m.fl. formulerer det (jf. Drotner, 1997: 270), men i stedet defineres legemediet af det dynamiske forhold mellem legemedie, meningsstruktur og leger.

Den kendte medieforsker Marshall McLuhan er et eksempel på påstanden om mediet som mulighedsbetingelse for adfærd, når han med ”The medium is the ”message”” (2001/1964) kan sige, at mediet er det centrale frem for indholdet. Derfor kan han også med begreberne udvidelse og amputation pege på mediernes altoverskyggende indflydelse på og påvirkning af menneskets både indre og ydre liv; ”The new media and technologies by which we amplify and extend ourselves constitute huge collective surgery carried out on the social body” (McLuhan, 2000: 64). En udvidelse finder sted, når et menneske anvender noget på en måde, der udvider rækkevidden af kroppen på en anderledes måde. Men samtidig vil udvidelsen have effekt i den forstand, at det betyder amputationer af allerede eksisterende udvidelser. McLuhan fortsætter: ”This is merely to say that the personal and social consequences of any medium – that is, of any extension of ourselves – results from the new scale that is introduced into our affairs by each extension of ourselves or by any new technology” og videre ”automation creates roles for people, which is to say depth of involvement in their work and human association that our preceding mechanical technology had destroyed” (McLuhan, 2000: 7 ff.). Centralt for forståelsen og definitionen af mediet som ”mediet er meddelelsen” er derfor mediets evne til at virke ind på menneskets udvidelse og amputation. På den ene side medfører det, at ønsket om brugerens inddragelse i relation til mediet kun gør sig gældende i en vis udstrækning, idet brugen alene betragtes ud fra mediets perspektiv. I den forstand angår spørgsmålet alene mediets evne til at påvirke mennesket, men ikke menneskets evne til gennem brugen at virke ind på mediet. Når der her peges på dynamikken mellem meningsstruktur, leger og artefakt, der

reflekteres i det sociale forhold, er det netop for at understrege et andet perspektiv på dette spørgsmål. McLuhans mediedefinition har i den forstand to problemer i forhold til afhandlingens intention. Dels at der er tale om et eksternt mediebegreb, der ikke er knyttet til menneskets aktive praksis, og dels at den praksis, der finder sted, synes at være overskygget af mediets kontrol. Som McLuhan udtrykker det: "[...] because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action" (McLuhan, 2000: 15) og videre "For any medium has the power of imposing its own assumption on the unwary" (McLuhan, 2000: 15). Medierne som kontrolinstans uddybes også indirekte gennem begreberne udvidelse og amputation, idet udvidelse og amputation må forstås som mediets påvirkning af mennesket og ikke menneskets aktive brug af medier. Retorikken kan i den forstand sammenlignes med diskussionen om leg og børns brug af medier, hvor hovedpåstanden er, at de digitale mediers indtog ødelægger (amputerer) den traditionelle leg (Postmann, 1982, Kline, 1993) og skaber legen med medierne (udvidelse), mens hverken børnenes aktive inddragelse af medier i den eksisterende legepraksis eller den sociale sammenhæng, hvori medierne bruges til leg, inddrages i overvejelserne (se også Buckingham, 2000). I det kommende afsnit skal afhandlingens ide om at forstå legemediet som et "til at" i perspektivet en mulig mulighed yderligere forfølges gennem begrebet om "affordance".

Brug og praksis – en mulig mulighed

I ovenstående afsnit er det søgt vist gennem Heidegger og Schmidt, at legemediet skabes gennem meningsstruktur, praksis og leger, der etableres i et socialt forhold. Vi kom frem til, at vi måtte forstå legemediets "til at" som en mulig mulighed. I det følgende vil Gibsons begreb om affordance sammentænkes med udviklingen af det teoretiske perspektiv, der allerede i det foregående er blevet foretaget gennem Heidegger og (delvist) Schmidt.

Den amerikanske psykolog J. J. Gibson introducerer i 1977 sit begreb *affordance* på følgende måde:

The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. What I mean by it is something that refers to both the environment and the

animal in the way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment (Gibson, 1986: 8).

I afhandlingens perspektiv kan affordance altså forstås som begreb for det, legemediet *tilbyder* i et ”til at”. Donald A. Normans tolkning af Gibson skal ligeledes inddrages i det følgende, idet kritikken af ham kan hjælpe med at tegne afhandlingens ide skarpere op. I sin bog *The Design of Everyday Things* bygger Norman videre på begrebet om affordance som et aspekt ved artefakter generelt, men anvendelsen synes her netop problematisk, idet affordance bliver en nærmest magisk egenskab ved tingene, uafhængig af den faktiske brug. Norman skriver, at:

the term *affordance* refers to the perceived and actual properties of the thing, primarily those fundamental properties that determine just how the thing could possibly be used [...] Affordance provides strong clues to the operations of things. Plates are for pushing. Knobs are for turning. Slots are for inserting things into (Norman, 1988: 9).

I Normans læsning af Gibson kan tingenes affordance læses som noget, tingene ejer, og i den forstand er det ikke afgørende, om de aktualiseres eller ej, og aktualiseres de endeligt, bliver det på en bestemt måde og i en bestemt form. Problemet med en sådan forståelse er i forhold til afhandlingens perspektiv på mediets tilbud, at potentialet i den forstand bliver essentialistisk. Skellet indikerer, at potentialet bliver mere og mere synligt gennem aktualisering, og aktualiseringen kan i den forstand ikke overskride den materielle kerne af potentialitet. Men det perspektiv er absurd i afhandlingens perspektiv, hvor legemediet ikke ses som værende i besiddelse af en kerne, der ikke kan ses, før den er aktualiseret. I stedet er der tale om en mulig brug, en brug, der ikke er udfoldet endnu, men som vil vise sig netop i brugen, og som altid kan være anderledes.

Forstår man i stedet affordance og brug i relation til legemedier som en *mulig mulighed*, som altid kan være anderledes (og her befordrer visse typer af praksis og i den forstand kan have en medstrukturerende indflydelse på, hvad man gør med legemediet), undgår man at tænke affordance essentialistisk. Samtidig omgås, i lighed med både Schmidt og Heidegger, subjekt vs. objekt-problematikken. Tænkes affordance i forlængelse af Normans brug, bliver konsekvensen, at ”til at” er ”mediets”, så at sige, altså

at de allerede foreligger. I stedet er pointen i afhandlingen som vist, at ”til at” defineres i forhold til det sociale forhold og derfor altid kan være anderledes, eftersom megen brug er mulig. Samtidig reflekteres der altid i forhold til en bestemt betydningsbaggrund. Men det betyder ikke, at man kan gøre alt altid, idet ”til at”, som vist i eksemplerne tidligere, stadig etableres i forhold til en meningssammenhæng. Når det som før nævnt understreges, at det ikke er muligt at opstille nogen udtømmende liste over anvendelsesmuligheder af ”til-at”-meningsstrukturen, antydes det samtidigt, at det altid kan være anderledes. I den forstand må affordance altid ses i relation til den faktiske brug af legemediet. I dette perspektiv må man forstå potentialet, dvs. de meningsstrukturer, som bliver tilbuddet, som en mulig mulighed, dvs. som en, der muligvis viser sig igennem en mulig brug. Som Klaus Bærentsen m.fl. bemærker med henvisning til Heidegger:

A hammer has many possible uses and at least one intended use; through the realization of the use of the hammer in a social setting the intended use becomes clear for the user. This, however does not eliminate the possible uses; it only makes it clear for the user what a hammer is for in a canonical sense (Bærentsen m.fl. 2002: 59).

Med denne forståelse bliver forskellen på potentiale og mulig mulighed, at potentialet altid allerede foreligger og realiseres i enhver praksis. I forståelsen af affordance som en mulig mulighed er det ikke muligt at afgøre på forhånd, om den realiseres – det vil alene vise sig gennem brugen – ligesom bestemmelsen af det, der kan realiseres, afhænger af den konkrete situation. Vi kan derfor sige, at mediet i det sociale forhold favoriserer en bestemt brug, og i den forstand, at det er en mulighedsbetingelse for brugen, men det betyder ikke, at det er årsagen. Pointen kan uddybes med Gibsons eksempel om den *virtual cliff*, som indledes med følgende: ”An affordance is for a species of animal, a layout relative to the animal and commensurate with its body. A cliff is a drop-off that is large relative to the size of the animal, and a step is a drop-off that is small relative to its size” (Gibson, 1986: 157 ff.) Tingenes affordance er altså ikke uafhængig af den meningsstruktur, som de altid allerede er indspundet i, og dermed ikke noget, som tingene ” ejer”, tværtom indgår de relativt i de forskellige betydningsammenhænge.

Når vi skal vurdere, om et legemiddel virker eller ej, bliver spørgsmålet ikke, om det giver mening, men derimod om det kan *gives* mening, dvs. om ”til at”-heden kan gives betydning i den sammenhæng, hvor ”til at” skal bruges. Det betyder dog ikke, at man kan gøre alt, for ikke alt kan komme til at betyde noget, det kommer an på dynamikken mellem meningsstruktur, legernes præferencer og den igangværende praksis. Som det er fremgået af det tidligere, kan tilbuddet aldrig tænkes som én mulighed, men altid som en mulig mulighed blandt flere. Dog er det tydeligt, når vi ser på forskellige typer af medier, at det rum, hvor mulige muligheder kan udspille sig i, kan være større eller mindre. Hvis vi ser på eksemplet med Elias fra det empiriske materiale, så er pointen, at LEGO-klodsernes mulige muligheder tilbyder et større mulighedsrum end computerspillets LEGO-spil. Der er simpelthen flere brugsmuligheder forbundet med LEGO-klodserne i kassen på Elias' værelse end i LEGO-spillet – alene udbuddet af LEGO-klodser i de to legesituationer var forskelligt. Grunden til, at der er et større mulighedsrum i LEGO-klodserne frem for i LEGO-spillet, er at computerspillet er i et mere lukket rum end LEGO-klodserne. Et eksempel kunne være, at mens kassen på Elias' værelse både indeholder LEGO fra bil- og rumuniverser, ja, så begrænsede computerspillet sig til klodser, man kunne bruge til biler fra LEGO-City-universet, og de klodser, man kunne vælge, var samtidig kun i fem farver. Den forskellige adgang til byggemateriale i Elias' brug fortæller os altså noget om mulighedsrummet. Et andet eksempel kunne være, at de fysiske klodser også bruges symbolsk, eksempelvis som penge i en købmandsleg som før omtalt, mens klodserne i LEGO-spillet ikke kan bruges sådan. Begrebet om mulighedsrum kan altså anvendes til at fortælle os noget om legemediets grad af fleksibilitet, der også viser sig i praksis. Man kunne foranlediges til at tro, at et stort mulighedsrum altid er at foretrække, men her er det afgørende at understrege nødvendigheden af at se mulighedsrummet i relation til de konkrete situationer og dermed betydningssammenhænge, hvori der leges. Alene de situationer vil bestemme, hvad der er bedst, det er ikke noget, der på forhånd kan afgøre.

Meningsstrukturen kan forstås som en bestemt betydningssammenhæng, hvortil *formler* og *regler* hører med. Formler og regler er med til at strukturere meningsstrukturen på

bestemte måder, men hvordan skal man nærmere forstå formler og regler? I det følgende vil de to begreber blive undersøgt nærmere. Flemming Mouritsen skitserer ved hjælp af begreberne formel og improvisation legens grundform. Han sammenligner formler med den folkelige mundtlige traditionskultur, som også hviler på disse formler, eksempelvis folkeeventyret. Pointen er, at legens formler aktualiseres i situationer, og denne reformulering indebærer en gennemøvet improvisation. Eksempelvis består legemediet far-mor-børn af rollerne Mor, Lillen, Storesøster og Far, der fungerer som en fiktiv formel. Som Mouritsen formulerer det:

En betingelse for at en sådan kultur kan eksistere, er, at den er bygget på et grundlag af enkle *formler*. Det er et forhold, som gælder enhver mundtlig traderet kultur, således f.eks. eventyrdigtningen. Skabelonen i et eventyr kan være ”Der var engang en fattig mand, der havde tre sønner...”. Vi ved allerede nu, hvordan det eventyr vil køre i hovedtræk [...] Man skal kunne det så godt, at man kan *improvisere*. Det er børnelegens andet hovedprincip: evnen til at improvisere, og at kunne improvisere, fange øjeblikket, kræver øvelse (Mouritsen, 1996: 18).

De tre ud af de fire legesituationer, der indledningsvist blev præsenteret i kapitlet, kan siges at bestå af forskellige formler i en meningsstruktur. Sutt dukken har lydene kaldelyd-suttelyd-bøvselyd-sovelyd-grædelyd, og den formel er med til at definere meningsstrukturen i brug, der så kan aktualiseres på et utal af måder. Thais og Birk bruger deres havetrampolin til at lave tricks og hop på, og med disse enkle formler skaber de praksis. Klara og hendes venner bruger detektivhistorien som narrativ formel og skaber leg.

Men hvad er regler så? Salen & Zimmerman definerer regler således: ”Rules are one of the essential qualities of games: every game has a set of rules. Conversely, every set of rules defines a game. Rules are the formal structure of a game, the fixed set of abstract guidelines describing how a game system functions” (Salen & Zimmerman, 2004: 116). Reglerne er altså ifølge Salen og Zimmerman med til at definere, hvordan meningsstrukturen kan tages i brug. Det vil sige, at reglerne guider legen i forhold til, hvilke kombinationsmuligheder i ”til at” der kan tages i brug. I den forstand er reglerne med til at begrænse mulige muligheder;

Rules limit player action. The chief way that rules operate is to limit the activities of players [...] Rules are ”sets of instructions”, and following

those instructions means doing what the rules require and not doing something else instead (Salen & Zimmerman, 2004: 122).

Formler og regler er således to kategorier for, hvordan meningsstrukturen, leger og praksis kan struktureres med det formål at lede eller retningsgive. I det kommende afsnit vil vi vende tilbage til forskellen på regler og formler, lede og retningsgive, når spørgsmålet om forskellen mellem leg og spil overvejes.

Kategorisering af leg

Afhandlingen ser som vist på redskaber til leg gennem dynamikken mellem praksis, leger og meningsstruktur. Det skyldes ønsket om at overskride dikotomien teknologisk/ikke-teknologisk legetøj, materialitet/immaterialitet, at se anderledes på diskussionen af struktur og aktør samt formulere forskellene på leg og spil. I forlængelse deraf må kategoriseringen af legemedierne både nuanceres og gentænkes.

Kigger man på litteraturen om redskaber til leg, såsom legeredskaber, legetøj, legesager, spil, computerspil, mobiltelefoner osv., er det et gennemgående træk (med enkelte undtagelser, se f.eks. Jessen, 2001, Mouritsen, 1996), at kategoriseringen foregår på et andet niveau, end det er tænkt i denne afhandling, ligesom dikotomien mellem computerspil og traditionelt legetøj er gennemgående. I stedet for at tage afsæt i de redskaber, der rent faktisk bruges i leg, klassificeres de enkelte lege og redskaber ud fra kriterier, der ikke nødvendigvis har noget at gøre med legens evne til at begejstre. Det gør sig eksempelvis gældende hos Hangaard Rasmussen, der i essayet ”Legetøjets fænomenologi” skelner mellem legeredskaber, legesager og computerspil med udgangspunkt i det kropsfænomenologiske perspektiv (Merleau-Ponty). Legeredskaber som gynger og rutschebaner er gravet ned i jorden, og deres urokkelige fremtoning henvender sig til hele barnets krop:

Børn leger for det meste på legeredskaberne. Det vil sige, at børnene til en vis grad må overgive sig til legeredskaberne, netop fordi de er stationære. Det gælder om at tilpasse sig dem, beherske dem kropsligt og dermed inkorporere dem i ens kunnen (Rasmussen, 2001: 22).

Han skriver videre om legetøjet: ”Anderledes med legetøjet, der hentes frem fra legeredskabsskuret. Det er noget, børnene leger med, sætter i bevægelse fortrinsvis ved hjælp af hænderne” (Rasmussen, 2001: 22). Legetøjet hører altså sammen med hånden, hvormed det manipuleres og styres (som det fremgår med tydelige referencer til Heideggers forhåndenværende). Legeredskaber er kroppens, legetøjet håndens, men hvad med computeren og andre elektroniske medier? Hangaard Rasmussen fortsætter og skriver om computeren, at ”Computerspil bliver ofte rubriceret som elektronisk legetøj, men legetøj er det ikke” (Rasmussen, 2001: 22). Begrundelsen for ikke at inkludere computerspil i legetøjskategorien er en henvisning til *digitalis*, der oprindeligt betyder det, der udføres med fingrene. Begrundelsen for adskillelsen af de forskellige typer af legesager er henvisningen til, hvilken kropsdel der anvendes i udførelsen.

I international sammenhæng er der ligeledes eksempler på, at kategoriseringen bekræfter dikotomien teknologi/ikke-teknologi, eksempelvis i Peter K. Smiths *Children and Play*, hvor der oprindes seks legekategorier *social contingency play*, *sensorimotor play*, *object play*, *language play*, *physical activity play*, *fantasy or pretend play*. I denne kategorisering udelukkes bevidst regelstyrede lege, ligesom computerspil ikke indgår med følgende begrundelse:

Since 1979, when Space Invaders hit the computer game market, there has been a rapid increase in the time children spend with computer games or in video arcades, and the more recently on the internet. Is this ”play”? In most cases, the games have definite rules to follow; if you don't follow them, you won't get far, let alone to the next level. It does indeed seem appropriate to refer to these activities as computer games, rather than play (Smith, 2010: 76).

Her er kategoriseringen alene etableret på baggrund af legemediet, imens legepraksis ikke er med i definitionen af legemediet eller i kategoriseringen. Kategoriseringen af de forskellige typer af legesager sker altså ikke i relation til praksis som afgørende samlende betegnelse. Hverken Smith eller Hangaard Rasmussen skelner mellem at lege og en leg, når de kategoriserer lege(medierne). Konsekvensen bliver, at både Hangaard Rasmussen og Smith mister det holistiske og processuelle blik på landskabet af redskaber til leg og de praktikker, der omgiver dem,

og netop det blik er centralt for den forståelse af leg, som afhandlingen præsenterer. Desuden kan det tilføjes, at de begge sætter en forskel mellem det gamle og det nye, hvor det gamle er lege(tøj) uden teknologi, og det nye derimod er en trussel for barndommen. Som Hangaard Rasmussen formulerer det:

Vi er allerede godt på vej til at etablere det pengeløse samfund, hvor penge kun findes i elektronisk form, så hvorfor ikke forestille os et legetøjsløst samfund, hvor legetøjet i stigende grad forsvinder ud af børnenes hænder, for herefter at dukke op på skærmen i en udgave der manipuleres ved hjælp af fingerspidserne (Rasmussen, 2001: 38).

Ser vi på kategoriseringen af de mere traditionelle lege, gælder det ligeledes, at lege, hvor teknologien er involveret i den eksisterende litteratur, udskilles i kategoriseringen. Et eksempel er bogen *Legetyper* af Jørn Martin Steenhold (2007),⁵ hvor der opstilles typerne *rolleleg*, *funktionsleg*, *dramatisk leg*, *konversationsleg* og *fortælling*, *fantasileg*, *konstruktionsleg*, *regelleg*, *iagttagelsesleg*, *tumleleg*, *aggressionsleg*, *overgangsleg*, *repetitionsleg*, *tilnærmelsesleg* og *ukoncentreret leg*. For det første medtænker klassifikationen slet ikke teknologien som central for legens udfoldelse, for det andet er computerspil fuldstændig udelukket i Steenholds terminologi. For det tredje gælder det, at betydningen og inddragelsen af fysiske artefakter er minimal.

For alle af de nævnte eksempler gælder det, at kategoriseringen er al for rigid i forhold til, hvordan legeaktiviteterne kunne udspille sig. Man kan i forhold til denne afhandlings begreber formulere det således, at alle tre eksempler er fokuseret på meningsstrukturerne som potentiale, men det dynamiske forhold mellem praksis og lege er underprioriteret. For Hangaard Rasmussens vedkommende bliver fokus en noget stiv forestilling om, hvordan legemediet møder enkelte kropsdele, og ikke så meget, hvad børnene så gør med det, dvs. hvordan de er *brugende* (som sidebemærkning er det i øvrigt også problematisk at se sanserne adskilt i stedet for i sammenhæng). Havde han eksempelvis kigget på praksis på et

⁵Steenhold er en letvægter rent akademisk, men kategoriseringen af lege har stor gennemslagskraft og indflydelse i praktiske kredse. Det så man senest, da Århus Kommune afholdt RULL-konference (en del af den store ”Rum for leg og læring”-satsning). Her henviste flere talere netop til Steenhold.

legestativ, ville han se, at legen præcis handler om spændingen mellem på den ene side at blive leget med af redskabet, men også at tage redskabet i brug og give det betydning som krop, dvs. at gøre sig til ”herre” over redskabet. Og desuden, at praksis ikke begrænser sig til dele af kroppen, men involverer hele sanseapparatet. I det andet eksempel fra Smith er det helt tydeligt, at der ikke er set på, hvad børnene faktisk gør med computerspillet, idet spillene betragtes som et ”til at”, hvor aktualitet og potentialitet er identisk, dvs. at spillet bliver årsagen. I det følgende skal vi se på diskussionen mellem leg og spil.

Leg og spil

En del af spørgsmålet om kategorisering af leg omhandler netop forholdet mellem leg og spil. Kategoriseringen af leg og spil kan siges traditionelt at tage sit afsæt hos Roger Caillois, der i sin bog *Man, Play and Games* (1961) lader forskellen på leg og spil reflekteres om aksene paidia og ludus. Paidia og ludus relaterer til distinktionen mellem ukontrolleret fantasi versus kontrolleret udførelse af kompetencer, og som konsekvens ses spil som struktur- og kompetenceorienterede, hvorimod leg ses som værende uden struktur og ren impulsivitet (jf. Caillois, 2005: 13 ff.). At tænke både en leg og det at lege som ikke struktureret er ikke bare en fejl, men også en misforståelse. Det interessante spørgsmål er derfor ikke, om legen er struktureret eller ej, men hvordan, og i denne sammenhæng kan sammentænkningen af begreberne mulighedsrum og mulig mulighed åbne op for et nyt perspektiv på legemedier. I det følgende vil både forskelle og ligheder mellem leg og spil skitseres, og denne differentiering skal både ses ud fra legemedieperspektivet og efterfølgende ud fra et praksisperspektiv. Pointen er, at forskellene dels kan findes i meningsstrukturen og dels i praktikkens rettet, dvs. i det modus, som praktikken foregår i. De to dimensioner er, som vi har set i det foregående, dybt sammenspundne. Men samtidig må det understreges, at forskellene strengt taget kun kan foretages analytisk, mens praktisk kan de to modus i mange tilfælde finde sted i samme legesituation. Konsekvensen af afhandlingens kategoriudvikling bliver derfor, at leg og spil ikke kan adskilles.

Hvis vi vender tilbage til eksemplet med Elias, der leger med LEGO på gulvet i værelset og leger med LEGO-spillet på

computeren, så er det kendetegnende, at legen er bygget op af formler, som Flemming Mouritsen også understregede i det tidligere citat. Konstruktionen af en sej bil at køre i, at sige de og de lyde osv. Formlerne begrænser og strukturerer altså handlingerne, men de er vanskelige at eksplicitere, og også tvetydige. Formlerne gælder for alle, men fortolkningerne af dem kan være forskellige. Formlerne er medhjælpende til, at dynamikken mellem meningsstruktur, praksis, leger og legemedie bliver kendetegnet ved regelmæssighed, men det betyder *ikke*, at aktiviteten er *regelstyret*. Legen med LEGO handler for Elias om at konstruere den sejeste bil og om at køre så vildt som muligt med bilen.

Spil derimod er netop kendetegnet ved ikke alene at være regelmæssige, men også regelstyrede. For at definere spil vil vi læne os op af forståelsen fremstillet af Salen & Zimmerman samt læse denne karakteristik gennem en række empiriske eksempler. Først og fremmest begrænser reglerne spillernes handlinger; reglerne er eksplicite og utvetydige, reglerne gælder for alle, og fortolkningerne spillerne imellem skal være i overensstemmelse. Reglerne ændrer sig ikke under spillet, de er bindende og binder spillerne, ligesom de kan gentages fra spil til spil (jf. Salen & Zimmerman, 2004: 122-123). I feltarbejdet spillede drengene ofte ”Ost”, og her er en situation fra feltarbejdet beskrevet, der kan eksemplificere ovenstående:

Skolegården omslutes af fire rødstensbygninger fra 1930'erne, et par træer udgør de grønne tilflugtssteder, når der leges gemme og fange. I et hjørne er en stor sandkasse med tre gyngestativer, hvor en gruppe piger på femte årgang har hjemme i begyndelsen af skoledagen, i frikvartererne, ligesom de bruger dem, når SFO'en åbner. Lige ved siden af gyngerne, på det stykke asfalt, der binder børnehaveklasseafdelingen sammen med mellemtrinnets bygning, spiller Asger, Aske, Tobias og Mohammed *Ost*. Banen består af en stor firkant, der er inddelt i fire felter, som er markeret med tallene 1, 2, 3, og 4. Drengene står i hver sit felt. Mohammed server til Aske ved at kaste læderfodbolden op over hovedet, og med et kraftfuldt overhåndsslag slår han bolden mod Askes felt. Overkroppen følger med, og øjnene er stift rettet mod boldens mulige bevægelse. Aske træder et skridt frem, dirigerer bolden over i Tobias' felt med håndfladen, så leddet står i vinkel. Tobias bliver stående midt i feltet, han slår bolden lige op i luften,

nakken er bøjet, og øjnene følger boldens bevægelse, herefter slår han endnu en gang til bolden, men sigter den i stedet mod det yderste af Mohammeds felt. Bolden er på vej mod det inderste af den gule streg i Mohammeds felt, og Mohammed bliver fanget på det forkerte ben, han strækker sig for at nå helt ud i hjørnet, og når lige akkurat at ramme den, men han når ikke at få luft nok under bolden, så i stedet for at lande inden for i Tobias' felt, rammer den indersiden af Mohammeds fod, og bolden triller ud af banen. Mohammed er ude, ”Død”, råber Asger, ”Hvad”, siger Mohammed, ”Tobias, det var en skovl”, ”Nej”, siger Asger, ”Der er grundregler, og så er der andre regler, og med til grundreglerne hører skovlen”. De andre istemmer Asgers argument uden at sige noget, og Mohammed er ”død” (Bilag 1: 109).

Drengene spiller spillet ”Ost”, og de kan på forhånd eksplicitere spillets regler, regler, der danner spillets meningsstruktur sammen med firkanten på asfalten og praksis. I spillet overtræder Mohammed reglerne, da han kommer til at lave en ”skovl”, og han ryger ud af spillet. Reglerne begrænser altså spillernes handlemuligheder og er med til at skabe *en enstemmighed spillerne imellem*.

Fokus på regler og enstemmighed spillerne imellem er ligeledes noget, Clara er optaget i sit SIMS-spil. I samtalen med hende fortæller hun, at hun ikke bruger snydekoder, hvis der er noget, hun ønsker at opnå i spillet:

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| I | Okay. |
| Clara | Caroline som tyr. |
| I | Er hun sød hende Caroline? |
| Clara | Hmm, jeg leger mest med hende og så Ida. |
| I | Okay, hvad er det bedste, I plejer at lege? |
| Clara | Med de der Bratz-dukke, og så spiller vi SIMS. |
| I | Så spiller I SIMS, spiller du mest SIMS alene, eller spiller du det mest sammen med dem? |
| Clara | Jeg kan bedst lide at spille det alene, fordi de bruger snydekoder. |
| I | Du gider ikke bruge snydekoder? |
| Clara | Nej, det er jo ikke sjovt så. |

Clara fortsætter videre med at understrege forholdet mellem regler og snyderi, da vi taler om, hvad det sjoveste ved SIMS er:

| | |
|-------|------------------------------------------------------------|
| Clara | At man ikke skal til at rykke noget, for at få menneskerne |
|-------|------------------------------------------------------------|

til at bevæge sig, og at man ikke kan snyde

Asger Jamen også, at det sådan bare glider ud i det, på en måde.

Clara Man kan måske lave snydekoder, men man kan ikke bare sådan snyde, uden nogen ser det.

Asger Ja, det er netop det. Jeg kender for eksempel hverken snydekoderne eller hvordan man får dem frem. Det er kun Christian der gider snyde

I Hvem er det Christian er

Asger (10:45) Det er en af Johans venner også

I De der snydekoder, hvad er det for noget

Asger Det ved jeg ikke

Clara Det er sådan noget, der får en til at hjælpe, altså, der er en masse til SIMS

Asger Altså han bruger sådan nogle snydekoder, så han får uendelig mad, så han får uendelige krigere

Clara Altså så kan man, altså man kan trykke sådan, jeg tror det er de der, (hun viser mig det Control C).

Asger Altså i hendes spil, der trykker man Shift/Control C og så opad,
(Bilag 1:67ff.)

Omvendt kan det siges at være med legen, hvor kendetegnet er *at skabe samstemmighed, uden overensstemmighed*. Et eksempel på dette er at finde i en længere legesnak mellem en gruppe drenge på Asgers årgang:

Aske (00:04) Så var der så også oppustelige korsangere.

Tobias Ha, ha, ha, oppustelige korsangere.

Mohammed Du kunne også lave en fodbold, der ikke kan springe – eller en fodbold, der ikke kan punktere – det kunne være sjovt.

Tobias Du skal lave et nyt spil, der hedder ”bomben fra Mars”, og så hver gang man svarer rigtigt på et spørgsmål, så skal man sende den videre. Og til sidst, så springer den i luften.

Asger Og så kommer der blod ud over hele skærmen.

Tobias Og så kan de lære det – ha, ha.

I Men, Aske, hvad var det for noget, du sagde med Svigermor?

Mohammed Du skal opfinde sådan en firkantet ting, så skal du ligge den, så de der pigge, der også er på brændenælder og skal du have en eller anden bestemt handske, så når du rører ved den, så sker der ikke noget, så skal du bare putte den ned i nakken, ha, ha.
(Alle griner)

David Nej, opfinde en elektrozapper.

Mads En elektrozapper – (ha, ha).

Simon Nej, opfinde nogle elektriske sokker.
(Alle griner)

| | |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tobias | Elektriske sokker, (ha, ha). |
| I | Hvad skal man med dem, Mads? |
| Asger | Så i stedet for den elektriske stol, så siger man ”Vil du gerne lige tage de her sokker på” og så ”Ihhhh”. |
| Mohammed | Den elektriske trøje ”zzzzzdddd”. |
| Simon | Hvad med elektriske underbukser? |
| | (Alle griner) |
| Tobias | Hvad med elektriske coke? |
| Simon | Jahhh. |
| Stefan | Hvad laver I? |
| Tobias | Hun optager! |
| Mohammed | Nej, elektriske underbukser, du pakker ind i gave! |
| Tobias | Hun er så klog, hun kan opfinde legetøj. |
| Aske | Du skal lave en humlebi uden motor. |
| Asger | En god gammeldags humlebi og lade, som om at det er en helt særlig slags humlebi. |
| | (Alle griner) |
| Mohammed | Ja, lav en elektrisk humlebi, som bider og så sender den 1000 volt ind i kroppen. |
| Asger | Nej, når den bidder, så sender den en tikkende bombe – og så ahhhh, mas. |
| Asker | Jeg vil stadig gerne have en oppustelig kirke. |
| I | Ja, det kan jeg godt høre – jeg har ikke helt forstået, hvad man skulle bruge den der kirke til. |
| Tobias | Den skal være sådan en hoppeborg. |
| David | Selvmord. |
| Tobias | Nej, der skal være en hoppeborg nedenunder – så hopper man ned fra alteret af og så hopper man lige ind i kirkekorssangerne, og så dør de, hæ, hæ. |
| Aske | Nej, nej, kirkekorssangerne, de hænger, de hænger ikke fast. Så skal man hoppe ned fra alteret og se, om man kan vælte dem. |
| Tobias | Ja, det er sådan et spil, det er det nyeste spil, Det hedder ”Smadre kirkekorssangerne”. |
| David | Hvad med at lave en avis, der sprøjter med vand, så når man åbner den, så kommer der en masse vand ud. |
| I | (Griner) |
| Asger | Den perfekte gave til din morfar. |
| | (Alle griner) |
| David | Den nye sjove børneavis. |
| Tobias (2:56) | Nej, du skal lave en bil, børn må køre i ude på vejen. Og det skal være en elektrisk en. |
| Mohammed | En pocketbike uden motor. |
| Tobias | En pocketbike uden motor, griner. |
| Mohammed | En pocketbike. |

| | | |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Aske | Nej, jeg har en god ide til, hvad du kunne opfinde. Du kunne simpelthen opfinde en rullestol, nej, nej, en kontorstol, og så putte en motor på. | |
| David | Jeg har en god en til de handikappede – en elektrisk kørestol – endelig har man fundet en måde, hvor de handikappede kan køre på motorvej | |
| Sarah | Hvad laver I? | |
| Tobias | Vi ryger. | |
| Simon | Jeg synes du skulle lave et løbehjul, der havde jetmotor bag på, ha, ha. | |
| Tobias | Det er opfundet – sådan en skal jeg have. | |
| I | Hvem har opfundet det, det har jeg da ikke hørt. | |
| Tobias | Nej, nej, der er sådan et løbehjul, så er der en stol på og en motor på, og så kan man køre. | |
| David | Nej, der skal være motor, så kan man køre på motorvejen, | ha, ha |
| I | På et løbehjul? | |
| David | Ja, ha, ha. | |

(.....)

(Bilag 1: 79 ff.)

Drengenes samtale indbyrdes er præget af en konstant åbenhed over for skøre indfald, hvor det ene udspil efterfølges af et nyt modsvar, skørere end det første. Da David siger elektronisk zapper, bliver det hurtigt af Tobias til elektroniske sokker, og herefter en oppustelig kirke, der afløses af en vandsprøjtende avis. Igennem hele samtalen er det skøre forventeligt. *Samtalen handler ikke om overensstemmelse, men derimod om samstemmighed*, at være til stede sammen.

I ovenstående har forskellene primært gået på meningsstrukturen, hvor kendetegnet ved spil har været, at meningsstrukturen er bygget op af regler, mens meningsstrukturen for leg er kendetegnet ved formler. En anden væsentlig forskel mellem leg og spil handler om rettetheden, der her angår praksis. Som man kan se i eksemplet med drengenes snak og Elias' LEGO-leg, så er legen kendetegnet ved at være orienteret mod selve processen, mens fokus i spillet, her i drengenes "Oste"-spil, derimod er orienteret mod slutpunktet, som er sejren. Den danske spilforsker Jesper Juul definerer netop spil som "outcome":

A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the

outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable (Juul, 2005: 36).

At lege og at spille bliver altså to typer af praktikker, to typer af modus. Konsekvensen af ovenstående dimensioner bliver, at leg hverken er underordnet spil, eller at spil er underordnet leg. Salen & Zimmerman beskriver de to perspektiver som følger:

Most forms of play are looser and less organized than games. However, some forms of play are formalized, and these forms of play can often be considered games. In this sense, it is clear that "game" is a subset of "play". This is a typological approach, one that defines the relationship between play and games according to the forms they take in the world (Salen & Zimmerman, 2004: 72).

Og videre:

Play is an element of games: In addition to rules and culture, play is an essential component of games, a facet of the larger phenomenon of games, and a primary schema for understanding them (Salen & Zimmerman, 2004: 303).

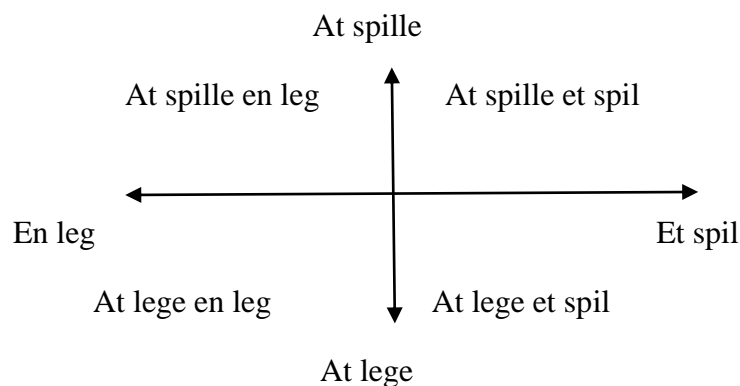
Leg og spil er altså to typer af legemedier, hvis forskel ligger i organiseringen af meningsstrukturen i henholdsvis formel og regel, men samtidig understreger Salen & Zimmerman også, at der er spilsituationer, der er legende. Vi så det eksemplificeret med Elias, der kørte LEGO-bilen i sit spil, hvor han på lydoptagelsen siger følgende: "La, la, la, la, la, buff (en krashe-ind-i-en-anden- billyd), I don't care if I don't win the game" (Bilag 1: 92). Nok foregår Elias' aktiviteter i spillet, men han ignorerer fuldstændig spillets regler og leger i stedet med bilen i landskabet. Man kan derfor sige, at Elias skaber en anden meningsstruktur ved at rette legemediets "til at" anderledes. Et andet eksempel på noget lignende er at finde i Claras SIMS-spil.

Efter teen gik vi ind og tændte for computeren, den loadede, og det tog virkelig lang tid. Vi begyndte at spille SIMS2. Clara fortalte, at hun i øjeblikket spillede SIMS, hvor de var på universitetet (hendes figurer). Hun sagde ingenting, fortalte mig ingenting, men klikkede bare rundt. Gav dem lækkert tøj på, lod dem arbejde hårdt for gode karakterer, de spillede musik i deres fritid, gik tidligt i seng. Jeg oplevede spillet, men jeg fik ikke mange svar på de spørgsmål, jeg stillede. Spillet og dispositionerne mindede på mange måder om de traditionelle rollespil,

enten med forældreløse børn, der flygter fra et børnehjem, børn, der går i skole, men har en skrap hr. Blomme-inspireret lærer eller far-mor-børn, hvor der skal ordnes hjem og mad på bordet. SIMS var ikke et spil her, men en leg (Bilag 1: 116).

Den måde, Clara bruger legemediet på, kan nu i stedet beskrives som, at hun ”leger et spil”, og kan sammenlignes med far-mor-børn. Clara ændrer sin praksis fra første til andet eksempel, hvor hun i det første eksempel er meget fokuseret på at overholde reglerne, samle point og være orienteret mod målet, dvs. meningsstrukturen er organiseret af regler, hvorimod hun i det andet eksempel i højere grad leger ved at fokusere på legemediets karakterer, på forskellige historier m.m., dvs. at meningsstrukturen primært er orienteret mod formler. I det andet eksempel organiseres meningsstrukturen i højere grad efter processen. Når SIMS kan kategoriseres som spil i det første eksempel med Clara, hænger det sammen med, at Clara tager målet på sig, dvs. at hun efterstræber at nå det mål, som spillet fra starten opstiller for hende. Ser vi derimod på det andet eksempel, er det karakteristisk, at Clara ignorerer målet – i lighed med Elias i LEGO-eksemplet – og i stedet for at spille efter spillets mål leger hun inden for det mulighedsrum, eller det ”game space”, som SIMS giver hende mulighed for.

Konsekvensen af ovenstående er, at man på den ene side kan adskille leg og spil skarpt gennem de meningsstrukturer, der på forhånd opstilles ved at se på formler vs. regler, dvs. ud fra en formodning om en mulig fremtid. På den anden side viser det sig ofte i praksis, at man samtidig med et spil godt kan iagttage en legemodus i praktikken (Jessen, 2001). Man kan derfor opstille nedenstående som eksempel på fire kombinationsmuligheder af legemedier og praktikker.



Figur 6: Lege/leg & spille/spil

Konsekvensen af ovenstående er altså, at vi kan tale om fire forskellige typer af kombinationsmuligheder – man kan spille en leg, spille et spil, lege en leg eller lege et spil. I princippet kan alle muligheder finde sted i samme legesituation – det afhænger af, hvordan aktiviteten aktualiseres.

Spørgsmålet er nu, hvorvidt der er empiriske eksempler på, at man kan spille en leg? Eller på, at der opstår et skift fra leg til spil i legen? Luka og jeg leger en leg med Crazy Bones på værelset i familiens hus. Vi skulle opstille ti Crazy Bones hver, over for hinanden, herefter skulle vi skyde hinandens ned efter tur, og dem, man skød ned, måtte man bringe over til sine egne. Undervejs i legen sker der følgende:

Da han efterfølgende ramler ind i mine bones, besvarer jeg hans lyde og bevægelser, og gør det samme. Jeg siger ”Nej, hvor vildt”, og viser med hånd og bone, hvordan den kom farende og klarede at slå så mange af mine. Efter min besvarelse af hans ”visen, hvordan vores bones gjorde” etableres den gentagelse hurtigt som en del af vores leg. Hver gang en af os har forsøgt os med et perfekt skud, så efterfølges det af denne efterligning af den her bones' vej fra min linje af bones til hans linje (Bilag 1: 127).

I vores leg med Crazy Bones gjorde Luka det til en regel, at vi ikke alene skulle skyde hinandens bones ned, men at nedskydningen også skulle se ud på en bestemt måde, og den måde skulle vi vise ved at gentage det efterfølgende med hånden. At lave det fedeste skud blev herefter bedømt og en del af legen. Man kan derfor sige, at der undervejs i legen sker flere skift mellem leg og spil, idet vi undervejs definerer nogle mål, som ikke er defineret af legen på

forhånd. Det vil sige, at ”til at” i meningsstrukturen ændres i løbet af praksis, og at ”til at” foregår som et socialt forhold.

Et andet eksempel på inddragelse af både leg og spil er drengene på Asgers fodboldhold, der mødes før hver træning og spiller alle-mod-alle. Der er en målmand på et mål, en bold og så spiller alle-mod-alle, og det gælder om at score flest mål. Drengene tog altså et spil i brug, men pointen i den her sammenhæng er, at de ikke gik op i, hvem der fik flest mål, eller hvem der vandt. Derimod handlede fodboldspillet om at være i processen, om at lege med bolden, og således kan man sige, at drengene legede fodboldspillet. Som jeg noterer i feltnoterne:

Selvom vi først skulle spille kl. seks, gik vi allerede over på sportspladsen kl. halv seks. Der var allerede kommet rigtig mange drenge, og jeg havde allerede mødt alle sammen, så de hilste på mig: ”Er du her igen?”, spurgte Tobias. De spillede på et mål, alle-mod-alle. Men der var ingen, som talte point, de scorede og spillede, scorede og spillede, scorede og spillede. Fokus var ikke en vinder, men derimod handlede det om at være sammen. Når bolden var ude, satte de det laissez-faire i gang igen, uden diskussion (Bilag 1: 114).

Afhandlingens pointe er, at kategoriseringen af lege og spil må foregå i forhold til praksis. Det, man kan forestille sig, er, at praksis med legemediet faktisk skifter modus i selv samme legesituation, dvs. at man i en og samme legesituation både leger en leg og spiller et spil. Samtidig vil afsnittet om praksis vise, at legen ikke bare er kendetegnet ved, at man leger legen, men at man tillige leger *med* legen, og tager man den pointe med i svaret på spørgsmålet, om man kan lege et spil, kan man sige, at det er muligt at lege *med* et spil. Konsekvensen er i den forstand, at både spil og lege kan være legemedier, og forskellene mellem dem i praksis ikke er sort og hvid, men derimod er i bevægelse sig hele tiden. Efter kapitlet om legepraksis (kapitel 5) skal det socialanalytiske kort anvendes til at læse legemedie og legepraksis sammen, hvorved overskridelsen af dikotomierne teknologi/ikke-teknologi, materialitet/immaterialitet samt leg/spil vil blive klarere.

I det foregående er første skridt taget i udviklingen af et teoretisk perspektiv på leg ved hjælp af socialanalytikken. Gennem Heideggers begreb om *Zeug* og Schmidts sociale forhold defineredes legemediet ud fra begreberne meningsstruktur, praksis

og leger. I det følgende skal praksiskategorien udfoldes yderligere gennem de socialanalytiske grundkategorier.

5. LEGEPRAKSIS

Nelly putter sutteflasken i munden på dukken, hun sætter den på armen og vugger den frem og tilbage, sutteflasken justerer hun en smule på, og da dukken endelig sover efter at have bøvset, bærer hun den forsigtigt op. Dukkens nakke hviler på hendes arm, og dens krop er tæt på Nellys krop. Nelly lister ud på trappen, tager et skridt ad gangen ned mod stuen, hvor mor og far snakker. Hun når hen for enden af trappen, lister videre mod køkkenet, hvor mor Heidi står med en kaffekop. ”Se mor, hun sover”, hvisker hun, mens hun rækker dukken frem mod sin mor, ”sover den?”, siger moren, ”så må vi hellere være helt stille”. Lyden fra vaskemaskinen får dukken til at lukke øjnene op, og den begynder at græde. Nelly går ind i stuen, lægger dukken på gulvet og putter sutteflasken i munden på dukken (Bilag 1: 128).

Thais og Birk står sammen på trampolinen. Thais svinger armene, mens han bøjer let i knæene. For hver gang han gentager bevægelsen, kommer han højere og højere op. Birk står lidt ude i siden, og han sætter langsomt i gang. Thais rammer dugen en enkelt gang på knæene, men når at strække kroppen ud og ramme dugen med benene næste gang. Birk begynder at løbe rundt på trampolinen, mens Thais hopper, han ligner lidt en stilet skiløber, når arme og ben sådan følges ad frem og tilbage langs kroppen. Thais gentager atter hoppet på benene og prøver derefter på numsen, men i stedet smider han sig grinende på bagen (Bilag 1: 110).

Asger sætter cd'en i computeren, og spillet loader. Han retter ansigtet mod skærmen, og hånden ligger tungt på musen. De køber våben, rykker rundt nogle gange på angrebets styrke, tjekker fjendens base, har de penge tilbage til flere våben? Johan peger på skærmen ”der”, siger han, og Asger placerer et par soldater på det sted, som Johan foreslog, han gør klar til, at slaget skal starte, klikker og slipper musen. De rejser sig begge op fra stolen (Bilag 1: 118).

Legen gik ud på at finde en historie, som passede til sporet, og historien blev større og større. Den historie, de henviste til, handlede om, at de havde fundet et hul i taget ved tandplejen og nogle spor i sneen ved hullet i taget. De opfandt en historie om et indbrud, hvor en forbryder gik efter penge og medicin hos tandlægen. De fandt blandt andet et bevis i en rodet kælder, hvor indbruddet blev stadfæstet (Bilag 1: 121).

Afhandlingens bud på en legedefinition er som nævnt triaden legemedie – legepraksis – legestemning. I forrige kapitel blev

legemediet defineret ved hjælp af begreberne meningsstruktur, leger og praksis gennem Heidegger og Schmidt. Pointen er, at legemediet bliver til i praksis, i afhandlingens vokabular, i legepraksis. Næste del af begrebsudviklingen bliver derfor spørgsmålet om legepraksis. Som vist med de fire legesituationer, der blev præsenteret indledningsvist i kapitlet, så består legen med legemedier i, at børnene tager legemedierne i brug, og gennem brugen viser legemediernes mulige mulighed sig som tilbud, i et ”til at”: Nelly bruger dukkens grine-, sutte- og sovelyde til at skabe sin leg, Thais & Birk bruger trampolinens dug til højere og højere hop, og Asger bruger computerspillets udfordringer og muligheder sammen med Johan (Mouritsen, 1996), og Clara og vennerne gør brug af historien til at skabe en detektivleg. Det er den legepraksis, der i det følgende skal karakteriseres nærmere, og her er formålet at sammentænke legemedieperspektivet med Schmidts socialanalytiske kategorier.

Med afsæt i Lars-Henrik Schmidts socialanalytiske perspektiv, som det præsenteres i værkerne *Viljen til orden* (1988), *Det sociale selv* (1990), *Smagens analytik* (1991), *Det socialanalytiske perspektiv* (1992) og *Diagnosis I* (1999a), er ideen at læse de socialanalytiske grundkategorier *gemen*, *gentagelse*, *distance*, *det sociale træf*, *smag* og *afsmag* ind i et legepraksisperspektiv. Kapitlet disponeres med afsæt i en legesituation, hvor formålet er at vise, hvordan kategorierne bliver anvendt, og afhandlingens praksisperspektiv udviklet.

Blandt forskere i praksisteori er der generel enighed om, at der ikke findes en kohærent og konsistent praksisteori (Halkier & Jensen, 2008, Reckwitz, 2002), men i stedet er der tale om læsninger af en række tænkere, der overordnet kan siges parallelt at indtage et praksisperspektiv. Det er muligt at skelne mellem to bølger af praksisteoretikere. Hvor den første generation, ledet af tænkere i det tyvende århundrede, lagde fundamentet for det, vi nu vil regne som praksisteori (Bourdieu, 1977, Foucault, 1979, Giddens, 1979, 1984), er anden generation i fuld gang med at afprøve nogle af grundargumenterne og -antagelserne og på den baggrund opbygges nye dimensioner til praksisteorien (Schatzki, 2001, Reckwitz, 2002, Warde, 2005). For begge generationer af teoretikere er målet at søge en middelvej mellem, på den ene side,

forestillingen om, at sociale fænomener må forklares ud fra, hvordan de viser sig i individuelle handlinger, og på den anden side forestillingen om fænomener som grundlæggende strukturerende for det sociale. Med andre ord ønsker praksisteoretikere at løsrive menneskets evne til at handle og forandre verden fra strukturalistiske og systematiske modeller, samtidig med at de vil undgå perspektiver, der alene fokuserer på den enkelte (Jenkins, 1992a).

For praksisteoretikerne i første generation kan man se udviklingen af begreber, der netop forsøges placeret i midten af det sociale og det individuelle for på en gang at gribe dette mellemværende og samtidig understrege den dobbelte strategi. Men hvor placerer Schmidt sig i det landskab? Det er der ikke noget entydigt svar på, blandt andet fordi ovenstående teoretikere selvfølgelig stikker i forskellige retninger, og desuden, fordi Schmidt – med ganske få undtagelser – ikke eksplicit forholder sig til det praksisteoretiske felt. Men Schmidt kan nok siges indirekte at dele samme bestræbelse, omend konsekvenserne af de bestræbelser hos ham synes at være langt mere radikale end andre af praksisteoretikerne.

Det sociale i det socialanalytiske perspektiv skal ikke alene forstås som et mellemværende med andre mennesker. Bag perspektivet ligger desuden en forestilling om, at virkeligheden som sådan er social. Med en socialanalytisk formulering er vi overladt til verden som vort hele af betydning at betyde i, eftersom det er ”det hele”, vi altid er inden for. Enhver betydning er henvist til at blive dannet i forhold til de sociale forståelsesformer, der forefindes inden for helheden af betydningssystemer. Med betegnelsen social understreger Schmidt med det socialanalytiske perspektiv, at det hverken er subjekterne eller objekterne, der konstruerer virkeligheden, i stedet er vi overladt til forskellige sociale betydningsudkast i betydningshelet. Sætter man Schmidt i forhold til de øvrige praksisteoretikere kan man sige, at han både understreger det sociale som betydningskonstituerende og lægger vægt på, at den enkelte hele tiden viser sig som grænse i det sociale (jf. Schmidt, 1999, se også Hammershøj, 2003a).

Hvor eksempelvis Bourdieu og Foucault ofte er blevet kritiseret for, at det enkelte menneskes muligheder for aktivt at handle i de sociale strukturer er begrænset (Jenkins, 1992a), så er det netop

kendetegnende for det socialanalytiske perspektiv, at det er opøvelsen af evnen til at vise afsmag, til at sige nej, som er central. Man kan derfor sige noget forenklet og kort, at socialanalytikken i forhold til viften af andre praksisperspektiver på en gang tænker det sociale mere radikalt, altså ikke alene som betegnelse for en mellemmenneskelig relation, men som et eksistentielt vilkår, og samtidig forholder sig til menneskets muligheder for at handle i forhold til det vilkår. Det hænger sammen med socialanalytikkens forankring i den nietzscheanske interpretationsfilosofi, hvor udgangspunktet er, at *alt* er fortolkning. Pointen understreger Schmidt med henvisning til Nietzsche, som har sagt: ”Man må insistere på sin smag, lytte til ”smagens indre stemme”, der også er en samvittighed, og blive stærk nok til at sige ”hvad har jeg med jer at gøre?”, og så gå sin vej” (Nietzsche citeret i Schmidt, 1988: 70).

”Danselegen” som legemedie og legepraksis

I det følgende udfoldes legepraksisperspektivet, der konstrueres gennem socialanalytikken ved hjælp af en legesituation hentet fra det empiriske materiale. Ideen er, at situationen skal fungere som disposition for udviklingen af perspektivet. Legesituationen er valgt, fordi alle de socialanalytiske kategorier kan komme i spil i dette eksempel. Hermed legesituationen:

Vi er i klasselokalet i Johans klasse. Klokken har lige ringet ud, og døren får et skub, så den ryger i, da læreren er ude. Børnene Emma, Sarah, Marie Louise og Amalie flytter bordene ud til siden. Johan og Adam hjælper dem, og der bliver nu en stor fri firkant i midten, der er indrammet af klassens borde og stole. Båndoptageren bliver tændt og sangen ”Hon Heter Anna” strømmer ud af højttalerne. Pigerne stiller sig på en række, og så går de i gang med en danseserie i takt til musikkens dundrende bas. Først højre ben, og så venstre ben ud til siden, hænderne kommer på hofterne, og de vrikker lidt fra side til side, inden de drejer rundt om sig selv, de gentager trinene, men denne gang samles de i en ring på midten og drejer rundt og rundt sammen, deres hænder løsnes fra de andres, og de gør atter bevægelser synkront. Først et trin til siden, hvor højre ben krydser, dernæst krydser venstre hen, hænderne på hofterne og en cirkel på midten. Drengene holder sig til at starte med i baggrunden, men efter anden tur gennem trinene stiller Johan, Thais, William og Adam sig op på de borde, der danner en ramme om dansegulvet. De forsøger at finde takten sammen med pigerne, det lykkes godt for

Thais og William, men Adam og Johan er hele tiden lidt bag ud i forhold til pigernes gentagelser. Da de har forsøgt at få ordentlig fat i takten, begynder Johan at vrænge i ansigtet, imens gentagelserne af pigernes serie nu bliver sløsed, og han gør grin af pigernes dans. Thais og William begynder at grine, og alle drengene efteraber nu pigerne på en vrængende måde. Emma stopper op i dansen og kigger surt på Johan. ”Gider du godt lade være, Johan? Du ødelægger vores dans.” Johan griner videre, og Emma trækker stikket ud af stikkontakten, tager båndoptageren med, og alle pigerne forlader lokalet (Bilag 1: 102).

I legesituationen tager børnene en række legemedier i brug: musikken, scenen, de har skabt i midten af klassen, danseserien og kroppen, men nu er spørgsmålet, hvordan vi skal forstå legepraksis. En praktik i det socialanalytiske perspektiv defineres af Schmidt på følgende måde:

En praktik er en *gøren* og en *laven* udført i en gentagelig rytme, det være sig gentaget af det enkelte selv eller gentaget i massen. Pointen skulle være, at denne gentagelighed ikke er ren, men indeholder en distance fra gang til gang eller fra agent til agent, uden at den derfor bliver unik og ufattelig (Schmidt, 1999a: 37).

Gøren og *laven* henviser til alle typer af adfærd, dvs. kropslige og mentale aktiviteter, brug af ting, måder at forholde sig på, følelser og motiver for adfærd. Praktikker er måder at være krop på, måder at tænke på, måder at bruge ting på, måder at føle og blive motiveret på. I legesituationen her henviser *gøren* og *laven* til blandt andet måder at udføre trinene på, måder at bruge musikken på, måder at bevæge sig på scenen på, måder at holde kroppen på, måder at være indstillet til legen på osv. Praksis foregår som et spil mellem gentagelse og distance, og den dimension ved praksis vendes der tilbage til efter en kort ekskurs. Som nævnt indledningsvist, kan betydning i det socialanalytiske perspektiv kun dannes inden for et perspektiv. Den *pointe* skal i det følgende udfoldes yderligere.

”Danselegen” som betydningsfelt

Grundantagelsen i det socialanalytiske perspektiv er, i lighed med filosoffer som Nietzsche, Heidegger og Gadamer m.fl., at betydning og mening alene kan komme i stand inden for et bestemt perspektiv eller i forhold til en bestemt betydningsbaggrund. Men samtidig kan betydningen ikke pege på en sidste referent, som

eksempelvis Gud eller Naturen. En betydning kan derfor forstås som **en aktualiseret henvisning i en henvisningssammenhæng, uden at henvisningen viser hen til noget uden for sammenhængen**. Det vil sige, at den betydning, der gør sig gældende, altid gør sig gældende inden for en bestemt sammenhæng, og det, at noget betyder, ikke peger ud på noget uden for sammenhængen, som så giver betydningen sin gyldighed. Betydning konstitueres altid gennem reference til anden betydning, der betyder gennem reference til anden betydning, der betyder gennem reference til anden betydning osv., indtil betydningen holder op med at betyde. Det vil sige, at der ikke er nogen sidste referent, der kan henvises til. Som Schmidt formulerer det:

Når det ikke længere er muligt at tro på absolutte instanser, så er det heller ikke muligt at skelne mellem den sande og den tilsyneladende verden (Schmidt, 1992: 54).

Med andre ord er der ingen reference til en årsag – men derimod er der altid tale om **en henvisning til en henvisning**, som ikke stopper med at henvide videre, så længe den betyder (jf. Hammershøj, 2003a). Betydningen dannes derfor ved, at en henvisning henviser inden for et hele af henvisninger, eller at en betydning udhæves i forhold til en betydningsbaggrund. Schmidt udtrykker det således:

At noget gør sig gældende, betyder, at det bliver synligt inden for en horisont og som sådan sigeligt. Når det således giver sig til kende, impliceres imidlertid ikke, at det forud skulle have levet en skjult tilværelse og først nu bliver belyst (Schmidt, 1988: 36).

Samtidig understreger den pointe og citatet, at betydningen ikke altid allerede foreligger som noget, der skal afsløres, men i stedet viser den sig igennem det, at den er i færd med at betyde. Når betydning kun kan vise sig som betydning gennem en henvisning til en henvisningsbaggrund, er konsekvensen, at betydningen kun bliver betydningsfuld inden for helet. Betydningsfuldheden stammer ikke andre steder fra end fra den sammenhæng, hvor betydningen bliver betydningsfuld. Som Schmidt skriver:

Pointen er jo, at den [ordnen] ikke har en reference uden for sig; den refererer (det vil sige repræsenterer) ikke (noget eller) til noget, men til sine egne betingelser, eller til noget af samme orden som den selv (Schmidt, 1990, 133).

Betydningssammenhængen er i Schmidts vokabular en *orden*. Men hvordan skal vi forstå legepraksis på den præmis? Det vil i det følgende undersøges med Gregory Batesons begreb om *framing*, som præsenteres i artiklen ”The Theory of Play and Fantasy” (2001/1941). Ideen er at vise, at framing set i det socialanalytiske perspektiv bliver en overskridelseskategori, hvori legepraksis etablerer en orden i ordenen. Først til Bateson. Bateson undrer sig over, at børn er i stand til at skelne mellem leg og ikke-leg, og det beskrives som et teoretisk paradoks. Framing bliver Batesons betegnelse for en rammesætning i legen, der signalerer: ”dette er leg” – og dermed en adskillelse fra noget, som ikke er leg. Hos Bateson frames legen som en anden realitet, dvs. en realitet i realiteten, og den påstand om forskellige realiteter kan Bateson formulere efter at have set to aber lege sammen:

I saw two young monkeys *playing*, i.e., engaged in an interactive sequence of which the unit actions or signals were similar to but not the same as those of combat, and evident to the human observer that to the participant monkeys this was ”not combat” (Bateson, 2001: 133).

Når aberne leger, betyder biddet ikke det, som et bid betyder, når dyrene kæmper i junglen. Betydningen, som betyder, er en anden, fordi legens framing er med til at skabe et andet perspektiv, ud fra hvilket betydning udhæves. Konsekvensen bliver, at betydning kun kan forstås inden for den orden, hvor den finder sted, idet praksis i legen ikke har samme slags betydning som uden for legen. Eller som Bateson formulerer det:

These actions, in which we now engage, do not denote what would be denoted by those actions, which these actions denote. The playful nip denotes the bit, but it does not denote what would be denoted by the bite (Bateson, 2001: 133).

Forholdet mellem leg og ikke-leg kan derfor ikke forstås sådan, at den ene orden er en funktion af den anden, men i stedet må legen forstås ud fra legen, dvs. ud fra legens orden.

I det socialanalytiske perspektiv bliver Batesons begreb om en anden realitet **en anden orden**, dvs. en ny betydningssammenhæng, der etableres ved siden af ”hverdagsbetydningsordenen”. ”Danselegen” kan forstås som et betydningsfelt i betydningshelet, hvor nogle betydninger betyder

mere end andre, ligesom nogen slet ikke kommer til at betyde. Som Schmidt formulerer det:

At udøve et bestemt betydningsunivers er i sig selv en præference, som udmærker sig ved en uvilkårlig tendens til at ville eksportere betydning som import af betydning. Således at det at skabe orden altid er at skabe en bestemt type af orden (Schmidt, 1988: 34).

I den forstand kan man sige, at legepraksis etableres som en slags orden i ordenen. Når Emma, Marie Louise og Amalie sammen med Johan, William og Thais begynder at danse i klassen, etableres der en ny betydningssammenhæng, som al betydning artikuleres i forhold til, og i den orden betyder noget mere end noget andet. For eksempel ville englehop eller kolbøtter (muligvis) ikke få betydning i danseserien, mens de forskellige typer af trin får betydning gennem den betydningssammenhæng, der etableres gennem praksis. Når man ikke på forhånd kan afgøre, hvad der kommer til at betyde, hænger det sammen med, at nok sætter børnene med den høje musik, dansen i kroppen og kendskabet til formlerne en ramme op for, hvad der kan komme til at betyde, men hvordan praksis udfolder sig, kan kun den aktuelle praksis fortælle os. Den pointe understreges med Schmidt, når han skriver: ”Når vi nu om stunder gør i orden, bringer det os ikke nærmere ”det egentlige”. At være i orden er nærmest ”det forestillede” (Schmidt, 1990: 129).

I forrige kapitel om legemedier stødte vi på eksemplet med Elias, der byggede LEGO-klodser på computeren og på gulvtæppet, hvor begge praktikker, på trods af legemediernes forskellige meningsstruktur, kunne karakteriseres som hørende til den samme orden. Som vi har set i ovenstående, er det samspillet mellem praktikker og den betydningsorden, der skabes gennem praktikkerne, som gør, at noget kan få betydning og andet ikke. Når vi skal forstå LEGO-legen og danselegen i den sammenhæng, kan man sige, at meningsstrukturen netop skabes ved, at den orden af betydninger, der skabes gennem praktikkerne, gør, at det at sætte klodser sammen (på computeren eller på gulvtæppet) bliver betydningsfuldt for LEGO-legens vedkommende. De praktikker, som Elias udfører ved computeren og på gulvtæppet henviser til den samme betydningsbaggrund, hvorfor de kan siges at tilhøre samme orden (jf. bilag 1: 85 ff.).

At etablere en orden i ordenen kan altså beskrives som en *framing*, dvs. at framingbegrebet også kan forstås som en overskridelseskategori, hvor børnene i deres praksis skrider ud over den gældende orden og praktiserer en anden orden. En orden, som de ikke nødvendigvis er enige om, som vist i danselegen ovenfor, men som de er klar over er anderledes, hvorfor de tager andre ting for selvfølgeligt, end de plejer at gøre.

Men hvordan skal dette nærmere forstås? For at illustrere overskridelsen kan benyttes Schmidts læsning af Nietzsches æstetiske figurer om det dionysiske og det apollinske fra *Tragediens fødsel* (1872), som Schmidt præsenterer i *Diagnosis I* (1999a). I Schmidts fortolkning bliver figurerne to former for overskridelse, og Schmidt illustrerer ideen videre ved hjælp af sin træmetafor. For den apollinske overskridelse er kendetegnet, at den sker med henblik på udvikling af det, der overskrides fra, dvs. fra den betydningssammenhæng, der overskrides. Figuren kender vi fra almen dannelsesfigur (jf. Hammershøj, 2003a), hvor man skrider ud af sig selv for at vende mere udfoldet tilbage. Som Schmidt skriver:

Hermed menes, at man skrider ovenud af sig selv for at blive indoptaget i noget højere; [...] man bekender sig ikke til højere ideer, men man realiserer dem i sin selvafvigelse (Schmidt, 1999a: 122).

Schmidt fortsætter:

Det svarer til, at ånden stiger op gennem de dybe rødder gennem et træs stamme – individualiteten – for så at overskride træet gennem kronen, som så griber ind i de andre kroner, og tilsammen udgør dette forkromede en skov. Træerne er kort sagt forbundne (Schmidt, 1999a: 122).

Betrakter vi derimod overskridelsen som dionysisk, er kendetegnet, at overskridelsen ikke er forankret i en almen dannelsesstanke, der peger tilbage på det, der overskrides fra. Om den dionysiske overskridelse påpeger Schmidt, at:

Det er en horisontal selvudskridelse, hvor man bliver et med noget større ved – momentant – at forglemme sig selv. Vi kender det fra rusen, fra takten og andre former for masseadfærd [...] Man bliver ikke en del af noget større, men giver sig momentant hen til noget større, som ikke indoptager en. Der er ingen skov, men enkelte træer som rækker hinanden ”hånden”, når de lyster (Schmidt, 1999a: 122).

Når Bateson peger på et paradoks i overskridelsen af betydningssammenhængen, så viser det først og fremmest, at der er tale om et skift mellem forskellige logikker. Sagens kerne er, at ses legens betydningssammenhæng som meningsfuld i sig selv, kan man sige, at den er dionysisk orienteret, men ses legens betydningssammenhæng som meningsfuld i kraft af det, der overskrides fra, ja, så har den apollinsk karakter. Når vi ser overskridelsen som dionysisk, opstår paradokset altså først i mødet mellem de forskellige betydningssammenhænge, dvs. at legens orden som sådan gives af paradoksets karakter, hvis den bliver en funktion af det, der overskrides fra. Som Jessen også peger på i sin bog om børn og computerspil (2001), vil yngre børn, der har tilegnet sig legepraksis og dermed også evnerne til at skifte mellem realiteter eller betydningssammenhænge, men endnu ikke evner at skille sin egen synsvinkel fra andres, ofte forundres over, at voksne ikke forstår betydninger i ordenen, f.eks. hvis en legetøjsbil er en flyvemaskine. Tilsvarende kan man i lidt ældre børns leg iagttagelse, at de hele tiden italesætter, hvad ting betyder nu og her, hvilket kan ses som en måde hele tiden at bevare overskridelsen og dermed den nye orden på. Det gælder eksempelvis købmandslegen hos Nelly og Mia, hvor tuscherne var penge (jf. bilag 1: 94). Et andet eksempel er Asger og Claras Playmobilleg på mormorens stuegulv. Her begyndte legen med en lang opsætning af huse, landskaber og mennesker, som jeg i lyset af det foregående tolker som havende til formål at etablere en betydningssammenhæng – en orden. Som jeg har anført i feltnoterne:

Clara sætter dyrene op, imens hun siger: ”Ja, og så skulle bonden arbejde hele dagen i marken, og børnene de skulle huske at lave deres lektier.” Asger fulgte op og sagde: ”Jeg var kongen over landet, og jeg havde en mægtig hær.” Og Clara: ”Men jeg måtte godt komme på besøg, for dit folk havde jo også brug for landbrugsvarer.” Asger: ”Ja, men du måtte ikke blive for længe, for så kunne det være, at du var en spion.” (Bilag 1, 120, se også bilag 2, clara_felt_playmobil).

Legen bliver på den måde ikke en funktion af en betydningssammenhæng, som så kaldes virkeligheden, men den er betydningsfuld i betydningssammenhængen, sideordnet med andre betydningsfelter. I det følgende skal det afdækkes, *hvordan* betydningerne kommer til at betyde i betydningssammenhængen. Legen bliver på den måde et paradigmatiske eksempel på det

tragiske, som er en central socialanalytisk tankefigur, eftersom legeaktiviteten ikke får eksistensberettigelse uden for sin egen orden. Desuden er legen hele tiden ”i fare for” at blive ”ødelagt” af andre konkurrerende ordner, og man kan derfor sige, at legen på eksemplarisk vis reflekterer det tragiske vilkår. Vi skal vende tilbage til legesituationen, som blev præsenteret indledningsvist.

”Danselegen” som gentagelse og distance

Først højre ben, og så venstre ben ud til siden, hænderne kommer på hofterne, og de vrikker lidt fra side til side. Emma fører an, og hun udfører trinene i en lind strøm, så bevægelserne passer perfekt til musikkens rytme. At kunne praktisere hver bevægelse hører til en **gentagelse**, man må have lært sig, hvis man ønsker at være en del af danselegen. Udtrykket varierer fra barn til barn og afhænger af, hvordan børnenes stil er. På den ene side gentager de danseserien efter en forestilling om, hvordan den gode danseserie skal udføres; men på den anden side vil udførelsen altid variere, og derfor kan man sige, at der i gentagelsen altid vil være en vis **distance** til gentagelsen. Det vil sige, **at hver gang man gentager, vil der altid være en distance til gentagelsen impliceret.** I Schmidts vokabular er dette en gentagende distance eller en distancerende gentagelse (Schmidt, 1992), der i afhandlingens perspektiv er at forstå som legens grundform. Man vil altså aldrig kunne tale om ren gentagelse, dvs. imitation i traditionel forstand af danselegen (jf. Piaget, 1951, Lave & Wenger, 1991). Når Emma udfører serien, er hendes blik stift rettet ud i luften, og hun skænker næsten ikke sine meddansere et blik før end i slutningen af serien, hvor pigerne samles i en ring på midten. Hun virker mere smidig end de andre, ligesom hun indtager den forreste position i rækken. Marie Louises dansetrin derimod er et splitsekund bagud, hun forsøger hele tiden at kigge på de andre for at følge bevægelsen, og hendes bevægelser virker ikke så veludførte som Emmas, tværtom er hun lidt stiv i det.

Gentagelsen af danseserien bliver altså aldrig en fuldstændig gentagelse af gøren og laven, men der skabes altid en distance af større eller mindre art i gentagelsen. Som Schmidt udtrykker det: ”Men der er altid tale om en udskudthed, thi gentagelsen er ikke ren, der indtræder en distance, og det gør der gentagert” (Schmidt, 1999a: 32). Pointen kan uddybes med William Corsaros begreb om

interpretive reproduction – på dansk fortolkende reproduktion – som han præsenterer i sin bog *The Sociology of Childhood*, hvor betragtningen er som følger:

Instead, I offer the notion of interpretive reproduction. The term interpretive captures the innovative and creative aspects of children's participation in society [...] The term reproduction captures the idea that children are not simply internalizing society and culture but actively contributing to cultural production and change (Corsaro, 2001: 18 ff.).

At praktisere danseserien betyder altså ikke bare, at man imiterer en gentagelse, men derimod altid udføres med distance til gentagelsen, og deltagelsen bliver i den forstand altid en *skabelsesproces*⁶ (jf. Mouritsen, 1996)⁷ af betydning. Hos Corsaro er det præcis pointen med begrebet om fortolkende reproduktion – der er aldrig bare reproduktion, men altid en fortolkning på spil i reproduktionen. Forståelsen er, at der er stor forskel i gentagelsen, skabes mere betydning, end hvis der er mindre forskel i gentagelsen. Det kan illustreres på følgende måde:

Figur 7: Større eller mindre betydningsproduktion



I det første eksempel er der større forskel på den første gentagelse og den anden, hvorimod der i det andet eksempel er mindre forskel. Jo større forskel, des mere betydning produceres der. Et kendetegn ved legepraksis er netop, at betydningsproduktionen er stor.

De to eksempler på gentagelsen af danseserien, som det er blevet beskrevet, at Emma og Marie Louise udfører, må begge betegnes som **gemen** inden for ordnens praksis, på trods af deres forskellige

⁶Når legen forstås som en skabelsesproces, leder det tankerne hen på et andet fænomen, der ligeledes har skabelseskarakter, nemlig kreativitet. Arthur Koestler (1968) beskriver i sin bog *The Act of Creation* legen som en kreativ proces, i lighed med humor og forskning (tænkning).

⁷ Mouritsen (1996) bruger begreberne formel og improvisation til at beskrive skabelsesprocessen, hvor formel svarer til afhandlingens begreb om gentagelse, mens improvisation kan defineres som distance.

udtryk og udførelse. Både Emma og Marie Louise gentager danseserien inden for denne praksis, uden distancen til gentagelsen bliver så stor, at der opstår strid om, hvorvidt udførelsen kan forstås som danseserien eller ej. Med andre ord forvalter de danseserien på en selvfølgelig måde, uden nogen parter problematiser udførelsen. **Er gentagelsen uden særlig distance, og dermed uden strid, kan denne praksis kaldes gemen.** Gemenhed er i Schmidts vokabular begreb for virkeligheden som det uartikulerede sociale betydningshele, som al betydning artikulerer sig i forhold til. Gemenheden består således af de forudsatte sandheder eller de allerede installerede betydninger, og derfor kan man sige, at det gemene er det selvfølgelige, som vi tager for givet, og det, vi endnu ikke har erfaret at være uenige om. Det kan også siges således, at gemenheden er det selvfølgelige for os, som er forudsætningen for, at betydning overhovedet kan dannes. Som Schmidt formulerer det: ”Som vi skal se, udgør den gemene selvfølgeligheds instanser *ikke* en enighed, end ikke det kantianske minimum af en *enig* u-enighed, men nærmere en endnu ikke artikuleret uenighed – eller rettere *uforligelighed*” (Schmidt, 1992: 45).

Forestillingen om en rigtig udførelse af danseserien er på den måde til stede i legen gennem udøvelsen, selvom det ikke er muligt positivt at definere, hvad den er. Det vil sige, at man ikke på forhånd sætter sig ned og siger: Vi udøver den og den bestemte slags danseserie. Den gode danseserie er ikke et produkt, som eksisterer i færdig form, men noget, der hele tiden *bliver til* i udøvelsen. I den forstand kommer begrebet om gemenhed i afhandlingens perspektiv til at være afløser for legeforskningens begreb om kultur (Mouritsen, 1996, Huizinga, 1967). Det afgørende for begrebet om gemenhed er på den ene side det ikke-essentialistiske, dvs. at legen er ved at blive til og kun eksisterer i det omfang, at den gentages. På den anden side kan det også med begrebet om gemenheden vises, *hvordan* legepraksis bestandigt bliver til: ”Pointen er, at grænserne ikke er faste, men hele tiden afgøres i træffet, altså at grænser er noget indtræffende. De finder sted, men de findes ikke – for nu at være paradoksal, men præcis” (Schmidt, 1999a: 213). Her taler Schmidt om grænser generelt, men bestræbelsen er præcis at understrege, at vi kan se legen som illustrativt eksempel på, at grænserne netop ikke er tydeligere. Det

vil også sige, at afhandlingen her kan tydeliggøre det dobbelte formål, idet legen her viser sig som et eksemplarisk fænomen til at beskrive de socialanalytiske forståelser.

I ovenstående er legens grundform skitseret som gentagende distance og distancerende gentagelse. I forlængelse heraf må man spørge, hvordan legepraksis adskiller sig fra anden type af betydningsproduktion? Som allerede antydnet, er legens særlige betydningsproducerende kendetegn kreativiteten, dvs. at distancen i legen ofte er stor, for at der skabes merbetydning. I det følgende skal legens særlige betydningsproducerende kendetegn uddybes.

"Danselegen" – selskabelighed i et frem-og-tilbage

Ideen er i det følgende at se legens grundbevægelse, som i det socialanalytiske perspektiv bliver den gentagende distance og den distancerende gentagelse, i lyset af Georg Simmels begreb om *selskabelighed* og Gunvor Løkkens *frem-og-tilbage bevægelse*.⁸ Det hænger sammen med, at en sådan sammentænkning kan give os en ide om, hvordan legen som betydningsproducerende aktivitet adskiller sig fra andre betydningsproducerende aktiviteter. Med andre ord skal der i det følgende ses nærmere på, hvad der særligt kendetegner legen.

I Georg Simmels essay om selskabelighed *Soziologie der Geselligkeit* fra 1910 indleder han med at understrege, at mennesker i udgangspunktet slutter sig sammen i fællesskaber med henblik på at tjene bestemte egeninteresser, men så fortsætter han: "But, above and beyond their special content, all these associations are accompanied by a feeling for, by a satisfaction in, the very fact that one is associated with others and that the solitariness of the individual is resolved into togetherness, a union with others" (Simmel, 1979: 254 ff.). Præcis i selskabeligheden er

⁸At forstå legen gennem Simmels begreb om selskabelighed og Gunvor Løkkens frem-og-tilbage-bevægelse er inspireret af Hammershøj (2000). Hvor afhandlingens ide er at forstå legen som æstetisk fænomen, læser Hammershøj legen ind i et selvdannelsesperspektiv. Som han skriver: "Legen er vigtig, fordi den præcis går ud på, at man overskrider sig selv og hengiver sig til det sociale. Legen er for det selvdannende individ *øvelsen par excellence i at blive social*" (Hammershøj, 2000: 67).

fællesskabsformen konstitueret af det samvær, hvor man udelukkende er sammen for at være sammen. Selskabeligheden er den rene følelse af fællesskab og lykke over, at man hæves ud af sin ensomhed i foreningen med andre, og af den grund lader den sig adskille fra andre fællesskabsformer. Simmel fortsætter:

Since sociability in its pure form has no ulterior end, no content, and results outside itself, it is oriented completely about personalities. Since nothing but the satisfaction of the impulse to sociability – although with a resonance left over – it is to be gained, the process remains, in its conditions in its results, strictly limited to its personal bearers (Simmel, 1979: 255).

Samværsformen i selskabeligheden konstitueres alene ved samværet. Man er sammen om at være lige her og nu, og bekymringerne om fremtiden er midlertidigt fraværende. Derfor er selskabeligheden også konstitueret af en munterhed, en munterhed, som skal forstås som en stemning, der som sådan har det formål at involvere andre. Simmel fortsætter med at karakterisere selskabeligheden som *"the play-form of association"* (Simmel, 1979: 255), dvs. at selskabeligheden knyttes direkte sammen med legen. Ifølge Simmel har altså både leg og selskabelighed samværet som formål, ligesom munterheden og stemningen er centrale.

Derfor afkræver selskabeligheden såvel som legen en god situationsfornemmelse, så man "rammer" legens rytme og tone. At være taktløs derimod vil sige, at man rammer helt ved siden af legens tone. F.eks. er det i den beskrevne danseleg kendetegnende, at legerne kun er sammen om at være sammen. De er i gentagelserne sammen, og rammer, i hvert fald i første del af legesituationen, legens rytme sammen – en rytme, der ligeledes forstærkes af musikens dundrende bas. At ville gentagelsen sammen er altså en central forudsætning for, at selskabeligheden og dermed legen kan lykkes. Schmidt formulerer pointen således: "Når vi gentager det givne, er det for at give igen i en eller anden form. I lyset af denne tagen og given opløses spørgsmålet om egoistiske og altruistiske handlinger" (Schmidt, 1990: 96).

I anden halvdel af legesituationen, hvor drengene begynder at gøre grin med pigernes dansetrin, ændrer situationen sig. Der skaber de for meget distance til gentagelsen. Situationen fortæller os altså på

den ene side noget om, at man i legen må ramme takten, dvs. at man må vide, hvornår der på en gang er distance til gentagelsen, men samtidig, hvornår den distance bliver for stor. Pointen skal yderligere uddybes med Gunvor Løkken, der i bogen *Toddlerkultur* undersøger helt små børn i alderen 1-2 år og deres indbyrdes relationer og legemønstre. Løkken viser igennem Bueyendijk (1933), at legen er kendetegnet ved den særlige frem-og-tilbage-bevægelse. Som Løkken formulerer det:

[...] al leg begynder med bevægelse efter indfaldsmetoden. Denne form for bevægelse bringer overraskelser med sig, fordi virkningerne af den ikke kan forudses på forhånd. Andre børn som deltager i legen, har deres bevæggrunde med egne indfald. Når bevægelsen som første legeimpuls får respons, bliver den pendulerende bevægelse frem-og-tilbage en nødvendig konsekvens af udveksling børnene imellem (Løkken, 2005: 66).

Som vi så det i danselegen, var en afgørende faktor ved legens fortsættelse, at pigerne hele tiden besvarede danseserien, at de hele tiden var med, for at bevægelsen kunne fortsætte. Dette kan uddybes yderligere med en anden legesituation, hvor Asgers klasse øver sig på en cirkusforestilling sammen med den øvrige årgang. Det gør en anden Asger også, der skal være manden, der oversaver den smukke Katrine. Men midt i øvelsen sker følgende:

Under øvelsen af den oversavede dame lagde han sig pludselig op i vinduet og åbnede det, han talte stadig i cirkussprog, at nu ville han lave et forsvindingsnummer. Alle drengene så op fra øvelsen af deres eget cirkusnummer og hen imod drengen med forsvindingsnummeret. Han smed sig ud af vinduet, ja, nu var han forsvundet, og nummeret var lykkedes. Alle de andre drenge begyndte at grine, og drengen, der faldt ud af vinduet, dukkede op igen, men nu kom han ind ad døren på den anden side af huset. Storgrinende (Bilag 1: 122).

Asgers skøre indfald besvares øjeblikkeligt med opmærksomhed og grin, og bevægelsen frem og tilbage er etableret. At besvare det skøre indfald med endnu et skørt indfald gør sig ligeledes gældende i legen med plastikdukkerne hos Nuala og Freya. Pigerne har nogle plastikdukker, som kan bøjes på de mest vanvittige måder – benene op til ørerne eller knæene, der kan bøje den ”forkerte” vej. Som jeg har noteret mig i feltnoterne:

Nu, derimod, leger de af og til med en lille dukke på cirka 20 centimeter, den er lavet af noget bøjeligt plastik, så i stedet for at lave

”pretend-lege” var de nu mere onde ved dukkerne. Først tog Nuala sin dukke, som havde mørkt skulderlangt hår og brune øjne, den havde en kort kjole på og en skøjtebluse. Hun startede først med at bøje anklerne på dukken den forkerte vej, så nu så den virkelig mærkelig ud, derefter tog hun hænderne og bøjede nu håndleddene den forkerte vej, så dukken lignede nu en handicappet eller noget i den stil. De grinte begge to, Freya sagde, at nu ville hun have dukken igen, og så bøjede hun det ene ben op til ørerne via ryggen, mens det andet røg via maven. Dukken var nu fuldstændig krøllet sammen, og pigernes ”tortur” udløste flere grineanfald undervejs. Men det så også så virkelig skørt ud, og dukken stirrede bare med sine lange øjenvipper og mørke øjne på en, når vi grinende så på den (Bilag 1: 139).

I eksemplet starter Nuala med at bøje dukken, og indfaldet besvares af Freya, der nu ikke alene gentager det skøre indfald, men tværtimod gør det nye indfald endnu skørere end det forrige. At indfaldene som bevægelsen frem-og-tilbage altså også skal øges i intensitet, er ligeledes et forhold, Løkken med Buytendijk peger på. Når legen ikke længere får tilstrækkelig respons på indfaldet, og den pendulerende bevægelse ophører, ja, så ophører legen også. Det sker i eksemplet ovenfor, hvor drengen Asger endnu en gang forsøger sig med forsvindingsnummeret, hvortil jeg har noteret følgende:

Drengene går nu tilbage til cirkusøvelserne, men kort tid efter gentager han nummeret. Han kravler op i vindueskarmen, åbner vinduet og forventer nu endnu en gang, at drengene er klar til leg. Desværre må han skuffes. Ingen af drengene kigger op, og i stedet for at fuldføre legen lukker han nu vinduet, springer ned fra karmen og fortsætter med at øve med pigerne (Bilag 1: 122).

Manglen på svar på indfaldet i anden omgang betyder, at bevægelsen må ophøre, og man kunne hævde, at status quo med hensyn til intensitet kan være en af årsagerne til, at legen ophører. En betragtning, som kapitlet om legestemning vender tilbage til.

Man kan derfor også beskrive indfaldet og det mulige svar som et udspil til medspil, dvs. som et tilbud om at dele gemenhed. Schmidt formulerer den pointe på følgende måde: ”Og en regel er det samme som et socialt tilbud, et udspil, en invitation til gemenhed” (Schmidt, 1991: 102). At ville lege er således et tilbud til den anden om at dele gemenhed, hvor man altså ikke udøver for at få, men man tilbyder den anden at dele som i ”vil du lege?”.

Dette kan yderligere understreges ved, at selskabelighedens samvær, som er legens kendetegn, ikke er formidlet over den enkelte, men derimod konstitueres af en overskridelse af individualiteten. Simmel formulerer det på følgende måde:

Where a connection, begun on the sociable level – and not necessarily a superficial or a conventional one – finally comes to center about personal values, it loses the essential quality of sociability and becomes an association determined by a content – not like a business or religious relation, for which contact, exchange, and speech are but instruments for ulterior ends, while for sociability they are the whole meaning and content of social process (Simmel, 1979: 256).

Man må altså i legen som selskabelighed hengive sig til en stemning af selskabelige udvekslinger. På den ene side ved at overskride individualiteten og på den anden side ved at bidrage til selskabeligheden. At være alt for privat i selskabeligheden ødelægger den, og det kunne man hævde sker for Johan i danselegen. Han undlader at følge takten og gør distancen alt for stor i gentagelsen, da han sløser i bevægelserne, imens han vrænger med ansigtet. Samtidig kunne man hævde, at hans fornemmelse for de andres åbenhed, dvs. om de andre vil synes om hans bidrag, ikke rammer præcis nok. Schmidt understreger den etiske dimension med henvisning til Kants kategoriske imperativ, når han skriver: ”Inviter således at tilbuddet i din invitation kan gøres til en gemen regel” (Schmidt, 1991: 116). Ideen er altså, at man på en gang må være villig til at bidrage til selskabeligheden og samtidig have sans for, om bidraget kan modtages af de andres åbenhed.

I det foregående har vi altså set, at det, der særligt kendetegner legen som betydningsproducerende aktivitet, er selskabeligheden, som er samværsformen i legen. Selskabeligheden er kendetegnet ved at være rent samvær, dvs. at målet for samværet ikke ligger uden for selve samværet. Desuden er det karakteristiske ved legen de intensitetsøgende bevægelser frem-og-tilbage, hvor et indfald må besvares øjeblikkeligt af nye indfald. Sidst, men ikke mindst, er det kendetegnet ved legen som samværsform, at den først og fremmest er formidlet over det sociale, hvorfor individualiteten må overskrides. At være for privat i legen dur ikke. Man kunne præcis hævde, at det er forskellen på samværsformerne leg og spil; i legen er der tale om rent samvær, hvorimod spillet er et samvær, der er

formidlet over individualiteten. Spillet har tabere og vindere, det har legen ikke. Derfor kunne man også hævde, at spillet er en bekræftelse på individualiteten, hvorimod legen netop er en overskridelse af den (som nævnt i kapitlet om legemedier kan denne skelnen kun opretholdes i analytisk forstand, i praksis blandes de to sammen). En pige formulerer følelsen af legens ophør på følgende måde i Pernille Hviids afhandling om børneliv i SFO og skole: ”Jeg føler det er sådan, man står og blir lidt ensom” (Hviid, 1999: 82).

”Danselegen” som smagsudøvelse

Vi så i det foregående, at den gemene danseserie både er til stede, når pigerne og drengene udøver, og bliver hele tiden til. Schmidt formulerede det på den måde, at det gemene hele tiden finder sted. Processen kan også beskrives som følger af Schmidt, og han understreger med citatet, at udøvelsen af gemenheden altså er **en smagsudøvelse**:

Det afgørende for gemenhedens smagsudøven er altså at den ikke kan positivere afsmag for. Dens afgørelse, dens afgrænsning stammer fra sagen, der er *af smagen*, men smagen som instans kan ikke identificeres positivt (Schmidt, 1990: 60).

I citatet her betegner Schmidt også udøvelsen af gemenheden som smagsudøvelse, men hvordan skal dette nærmere forstås? Svaret på dette spørgsmål er at finde i Schmidts læsning af Kants æstetik i bogen *Smagens analytik* (1991). Med afsæt i Kants ide om smagen som en æstetisk dømmekraft, som den præsenteres i *Kritik der Urteilstkraft* (1790), udfolder Schmidt en socialanalytisk tolkning af smagen. I det følgende vil Kant inddrages, inden legen som smagsudøvelse fortsat udfoldes.

Den æstetiske dom hos Kant baserer sig på en subjektiv følelse af lyst og ulyst. ”Det tiltalende”, ”det skønne” og ”det gode” er ifølge Kant tre former for lyst. ”Det tiltalende” er det, som umiddelbart behager ved at pirre sanserne. ”Det skønne” derimod er det, som blot behager, mens ”det gode” er det, som i sig selv synes at være godt. Senere tilføjer Kant endnu en form for behag – ”det som er ophøjet”, dvs. det, som behager gennem sin modstand mod det, som sanserne umiddelbart forventer sig.

Ifølge Kant er det i virkeligheden kun ”det skønne”, der kan regnes for en smagsdom, og begrundelsen er, at Kant gang på gang understreger, at smagen er mere end blot det subjektive. ”Det tiltalende” er helt privat og baseres alene på den subjektive følelse af lyst. ”Det skønne” derimod er ikke kun skønt for mig, men skønt i sig selv, og det skyldes ifølge Kant, at ”det skønne” af betragteren tillægges *hensigtsmæssighed*, uden at man på forhånd kan bestemme hensigtsmæssigheden nærmere. Derfor kan Kant netop sige, at ”det skønne” er en subjektiv dom i retning af det almene. ”Det skønnes” form er altså en dom, som er mere end subjektiv, uden at den er objektiv, idet formålet ikke bliver bestemt. ”Det tiltalende” kan ifølge Kant betragtes som en æstetisk sansedom, mens ”det skønne” er en æstetisk refleksionsdom. Det skyldes, at ”det tiltalende” alene er den privatfølelse, der udspringer af sansernes umiddelbare pirring, hvorimod ”det skønne” er en følelse, der fremkommer, når genstandens former beskues. Velbehaget ved det skønne afhænger således af refleksionen *over* genstanden. ”Det skønnes” velbehag sker ved, at indbildningskraftens opfattelse af genstanden (iagttagelsen) forenes med forstandens refleksion (genstanden iagttages som formålstjenlig). Som Kant formulerer det i *Kritik der Urteilkraft*:

Also ist ein ästhetisches Urteil dasjenige, dessen Bestimmungsgrund in einer Empfindung liegt, die mit dem Gefühle der Lust und Unlust unmittelbar verbunden ist. Im ästhetischen Sinnes-Urteile ist es diejenige Empfindung, welche von der empirischen Anschauung des Gegenstandes unmittelbar hervorgebracht wird, im ästhetischen Reflexionsurteile aber die, welche das harmonische Spiel der beiden Erkenntnisvermögen der Urteilkraft, Einbildungskraft und Verstand im Subjekte bewirkt, indem in der gegebenen Vorstellung das Auffassungsvermögen der einen und das Darstellungsvermögen der andern einander wechselseitig beförderlich sind, welches Verhältnis in solchem Falle durch diese bloße Form eine Empfindung bewirkt, welche Bestimmungsgrund eines Urteils ist, das darum ästhetisch heißt und als subjektive Zweckmäßigkeit (ohne Begriff) mit dem Gefühle der Lust verbunden ist (Kant, 1968: 37 ff.).

Refleksionsdommen er en smagsdom, fordi den er uafhængig af genstanden, idet ”det skønne” er det velbehag, der ledsager den blotte forestilling om denne. Derimod er sansedommen afhængig af genstanden, fordi det er genstanden, der ligger til grund for

sansepirringen. ”Det tiltalende” er et interesseret velbehag, fordi forestillingen er forbundet med eksistensen af en genstand. Til forskel herfra er ”det skønne” netop karakteriseret ved at være et *uinteresseret velbehag*. Som Kant formulerer det:

Man kann sagen: dass, unter allen diesen drei Arten des Wohlgefallens, das des Geschmacks am Schönen einzig und allein ein uninteressiertes und freies Wohlgefallen sei; denn *kein* Interesse, *weder* das der *Sinne*, noch das der Vernunft, zwingt den Beifall ab (Kant, 1968: 123).

”Det skønne” er altså det, som er helt uden interesse i genstandens eksistens. Det vil sige, at det skønne ikke er et velbehag, som opstår ved lysten til, at noget skal eksistere, men alene er et velbehag, der foranlediges af den blotte forestilling om det. Kant kan derfor konkludere følgende om smagen: ”Geschmack ist das Beurteilungsvermögen eines Gegenstandes oder einer Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen, oder Missfallen, ohne alles Interesse. Der Gegenstand eines solchen Wohlgefallens heißt schön” (Kant, 1968: 124).

Hvor smagen i det kantianske perspektiv angår evnen til at bedømme ud fra lyst og ulyst, og derudover er knyttet til det skønne, så vender Schmidt Kant på hovedet ved at sige, at det er **afsmagen** og ikke smagen, der er afgørende (jf. Schmidt, 1991:35 ff.). Derudover generaliserer Schmidt smagen, så i stedet for at angå det skønne, som er genstanden i det kantianske perspektiv, handler smagsafgørelsen nu om *sanseligheden* som sådan. Som Schmidt formulerer det:

Her er det så, at vi vil tillade os at bryde med problematikken horisont og dermed stige af i forhold til Kant for at undersøge et andet muligt perspektiv, hvor der tages udgangspunkt i, at ”dømmekraften” artikulerer sanseligheden, hvorved alle smagsdomme må interpreteres som sanselige – dvs. som interessante, samt hvor der tages udgangspunkt i, at ”smagsdommen” som sanselig afgørelse (som turden-stående ved eller måtten-afgøren) frem for noget handler om ubehag (Schmidt, 1991: 34).

Når Schmidt knytter smagsudøvelsen og -afgørelsen til sanseligheden, betyder det, at ethvert sanseligt og kropsligt udtryk i legen i den forstand bliver et smagsudtryk. Og det betyder igen, at **ethvert sanseligt og kropsligt smagsudtryk i legen bliver en**

betydningsproducerende aktivitet. Problemet med Kants forståelse er ifølge Schmidt, at han forestiller sig smagen som en reflekterende dømmekraft af det skønne, og derfor udelukkende tænker smagen som det harmoniske spil mellem forstand og indbildningskraft. Schmidt formulerer det således:

Når Kant foretager den skæbnesvangre spaltning i sanseligheden mellem sansen og indbildningskraften, så udelukker han samtidigt en sanselig, fænomenalistisk filosofi for at give sig en intellektualistisk, meditativ filosofi i vold (Schmidt, 1991: 30 ff.).

Konsekvensen bliver, at smagen tænkes uden om sanseligheden. Med socialanalytikken kan man i stedet tænke dømmekraften som en sanselig afgørelseskraft, dvs. som en sanselig kropslig smagsudøvelse. Smagsudøvelsen som kropsudøvelse kan illustreres ved at se på Emma, Sarah, Marie Louise og Amalies videre færd i legen, der lidt senere også inkluderer Johan, Thais, William og Adam:

Johan, Thais, William og Adam forsøger at finde takten. For at kunne udøve legepraksis er der mange delelementer, som man må være i stand til at overskue. I denne sammenhæng drejer det sig om at kunne vurdere trinenes udførelse hver for sig, men samtidig hænge sammen på en glidende måde, vurdere ens placering i forhold til de andre og musikkens rytme, der skal passe til trinenes udførelse. Særligt Johan har problemer, og han er hele tiden en lille smule bagud i forhold til de andre. Han ender med at opgive og begynder i stedet at gøre grin med pigernes danseleg.

Johan begynder at vrænge med ansigtet, og gentagelserne bliver sløse. Johans gentagelser af danselegen bliver nu sløse, samtidig med at han begynder at vrænge med ansigtet. Thais og William synes, at Johans nye leg i legen er rigtig morsom, og de giver sig til at grine, samtidig med at deres gentagelser nu også begynder at skride, de bliver ligeledes vrængende.

”Gider du godt lade være, Johan?”. Emma synes ikke, at Johans gentagelse af danselegen med stor distance er sjov, faktisk mener hun, at han ødelægger legen. Johans venner, Thais, William og Adam, finder derimod hans store distance utrolig morsom, og alle drengene efteraber nu pigerne på en vrængende måde, imens de griner. De startede med at gå med på pigernes ”orden”, men i takt

med at situationen udviklede sig, har de nu i stedet ”framet” en ny orden i pigernes orden, og den synes Emma som sagt ikke om. I konflikten artikuleres det, som Emma og pigerne samt drengene Thais, William, Johan og Adam troede, at de havde til fælles – gemenheden og smagsudøvelsen – og det kommer til at indebære en afgørelse af, hvad fællesskabet om danselegen handler om, og hvem der er med i det, og hvem der ikke er. Emma handler resolut og trækker stikket ud af stikkontakten, tager båndoptageren med og finder et andet sted at lege med nogle flere piger. Artikulationen er derfor også en konfliktuel bestemmelse af fællesskabets grænser. Det før udifferentierede fællesskab af ”alle mener, danselegen skal udføres sådan og sådan” bliver i artikulationen splittet op i for eksempel Emma, Sarah, Marie Louise og Amalies ”vi mener” og Johan, William, Thais og Adams ”de mener”.

Hvis man for en kort bemærkning vender tilbage til Kant, så kunne den reflekterende smagsdom betegnes som en ”subjektiv almenhed” (Kant, 1968: 125, 134), idet smagsdommen aldrig er fuldstændig subjektiv eller objektiv. Nok tager den subjektive almenhed afsæt i en subjektiv følelse af skønhed, men det betyder ikke, at den følelse har almen gyldighed. I stedet kan man sige, at der i enhver smagsdom ligger en forventning om, at andre også vil have den samme oplevelse af skønhed. Sammen med forventningen følger kritikken af vedkommendes smag, hvis det ikke er tilfældet. Med Kants ord:

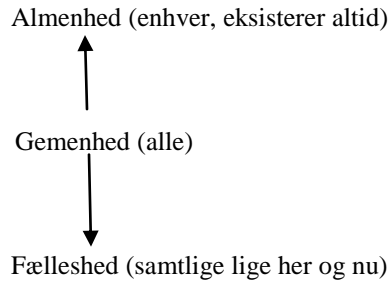
Das Geschmacksurteil selber postuliert nicht jedermanns Einstimmung (denn das kann nur ein logisch allgemeines, weil es Gründe anführen kann, tun); es sinnet nur jedermann diese Einstimmung an, als einen Fall der Regel, in Ansehung dessen *er* die (Kant, 1968: 130).

Præcis kombinationen af forventning og mulig kritik er smagens særlige kendetegn, men det betyder også, at smagen ikke lader sig afgøre objektivt, men bestandigt må afgøres i **det sociale træf**. Som Schmidt udtrykker det med henvisning til Kant: ”Om smagen strides man, man disputerer ikke; i al sin subjektivitet er smagen mærket af almenhed” (Schmidt, 1991: 14). Lad os i det følgende se nærmere på dette sociale træf.

Unigheden mellem måder at udøve smag på kan altså i det socialanalytiske perspektiv beskrives som **et socialt træf**, der

defineres på følgende måde af Schmidt: ”Et socialt træf kan beskrives som en træfning i et felt, hvor noget indtræffer; en *forskydning* mellem eller en fortætning af interpretationer” (Schmidt, 1999a: 23). Der sker en forskydning af gemenheden som den endnu ikke opdagede konflikt, idet først Johan og derefter de tre andre drenge ifølge Emma overskrider måden at gøre danselegepraksis på som gemenheden, mens Johan fastholder, at de har handlet efter gældende forestillinger om dansepraksis. Forskydningen kan også beskrives som en forskydning mellem den distancerende gentagelse, hvor distancen til gentagelsen ifølge Emma bliver så stor, at gentagelsen hos Johan ødelægger danselegen. Derimod ser William, Thais og Adam ikke Johans gentagelse som problematisk – tværtimod begynder de at grine højt, mens de i stedet for at følge pigernes måder nu følger Johans. Deres uenighed bliver på den måde udtryk for strid mellem forskellige *måder* at praktisere danselegen på. I deres smagsudøvelse er der en forventning om, at de alle sammen udtrykker et bestemt smagsfællesskab, men de finder ud af, at det faktisk ikke er tilfældet, da gemenheden artikuleres i konflikten om det fælles: ”Gemenheden *er* hverken det ene eller det andet – den *viser* sig i afgørelsen og anskues eller begribes eftertænkning som *værende* det ene eller det andet” (Schmidt, 1991: 40).

Det kan ifølge Schmidt ske på to måder: Enten kan gemenheden artikuleres som **almenhed**, for så vidt som fællesskabet hævdes at gælde for enhver, eller som en **fælleshed**, hvis det gælder for samtlige, der er på en særlig måde (jf. Schmidt, 1992: 45). Når det sociale træf indtræffer, trækkes fællesskabets grænser op, så det, der før var et ubestemt fællesskab af alle, nu kan bestemmes nærmere af alle, og samtidig afgøres det, hvem der er inde, og hvem der er ude. Her artikuleres gemenheden som fælleshed, eftersom det fælles gælder for dem, der gør på en særlig måde; her Emma, Sarah, Marie Louise og Amalie, mens drengene ikke er en del af den fælleshed, men udelukkes, da pigerne går. Ser man på de to måder at udføre danselegen på, kan man dog sige, at drengenes udtryk ikke er så etableret som pigernes, hvorfor pigerne kan tage båndoptageren og fortsætte deres danseleg i skolens gaderobe, mens drengene lades alene tilbage, og deres leg stopper, så snart pigerne har forladt lokalet. Nedenfor er en skitse for, hvordan danselegen artikuleres som enten almenhed eller fælleshed.



Figur 8: Gemenhedens artikulationsformer: fælleshed og almenhed

Pointen er altså, at legefællesskabet ikke på forhånd er bestemt som det ene eller det andet, men i situationer artikuleres igen og igen. Som vi så i kapitel 4 om legemedier og forskellen på leg og spil, er spillets praksis i højere grad end legen artikuleret. Man kunne derfor sige, at hvor legen er kendetegnet ved en gemen praksis, der ikke er artikuleret, er spillets kendetegn, at det i højere grad er artikuleret. Som sådan placerer spillet som fællesskabsform sig nærmere fælleshed frem for gemenhed som legen. Dette kan eksemplificeres med spillet ”Ost”, som Asger, Mohammed, Tobias og Aske spiller i skolegården. På et tidspunkt kommer drengene til at diskutere reglen om skovlen, men det betyder ikke, at Mohammed er ude af fællesskabet, han er kun ude af spillet. Det vil sige, at spillet er kendetegnet ved i højere grad end legen at være et artikuleret fællesskab (jf. Bilag 1: 112).

I lighed med Nietzsche understreger Schmidt, at en grænse først viser sig, når den overskrides. Det samme gælder smagen, som først viser sig gennem det, der falder uden for smagen. I tilfældet med Emma og Johan viser de respektive udøvelser af bestemte smagsordner sig først, idet de overskrides: Emmas forestilling om smagspraksis, når det gælder udførelsen af danselegen, overskrides, da Johan begynder at gøre grin med pigernes leg, og både drengenes og pigernes smagsforestilling om danseserien viser sig, idet Emma siger, at Johan ødelægger legen. Det er i striden mellem Emma og Johan, at begges smagsudøvelser viser sig, og gemenheden afløses af smagsafgørelse, da det viser sig, at de ikke er enige om det, de troede, de var enige om. Som Schmidt formulerer det:

Stort set er det afgørende en uberørthed, en overbærenhed, og når denne uberørthed røres er dens vigtigste tilkendegivelse *en sigen fra*: Dette er for meget. Dette er uacceptabelt. Dette kan ikke

gouteres. Dette er ufordøjeligt. Dette forbliver et dårligt objekt. ”Dette” skal forstås i betydningen ”dette er ikke lige mig!” – som den svage, men uomgængelige identifikation i den anonyme benævnelse (Schmidt, 1991: 42).

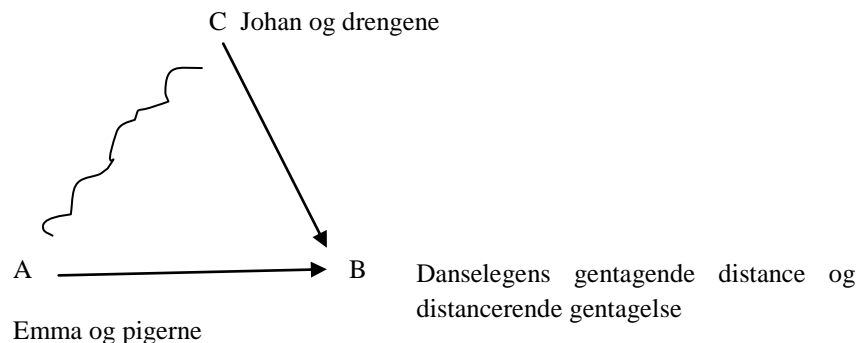
Smagen viser sig altså altid gennem en afsmag, dvs. gennem en distance til noget, i dette tilfælde til udførelsen af danselegen. Men hvordan skal man nærmere forstå smagsudøvelsen? Her påpeger Schmidt: ”At udøve smag er at strides; en afgørelse er et slag i en uomgængelig strid” (Schmidt, 1991: 120). Man kan altså forstå smagsudøvelsen som en *afsmag*. Dog skal smagsudøvelsen ikke tænkes som en artikuleret handling, som angår evnen til at beslutte, men derimod som en **hændelse**, dér hvor afgørelsen viser sig: ”Dømmekraften er ikke en kraft, der dømmer, ikke en erkendelses- eller beslutningsevne, men en vilje til orden, en bestemt afgørelse” (Schmidt, 1991: 35). Smagen bliver derfor en hændelse, som indtræffer, når en afgørelse falder, eller når der træffes valg. Eftersom afgørelsen altid vil blive forstået som nogens, kan man sige, at smagen i virkeligheden er navnet for det, dømmekraften udøver, dvs. at der afgøres. Smagen afgør, og dens afgørelse viser sig i den måde, personerne i en givet sammenhæng skaber betydning som sådan – i deres distancerende gentagelse og deres gentagende distance:

Smagen er afgørelsens instans – ikke en afgørelsesinstans, ikke en evne, men altid allerede forvekslet med en evne. ”Dømmekraften” eller afgørelseskraften er kort sagt sanselig og præcis ikke over-sanselig, men artikuleret i smagen som en nyttig funktion – en ganske nødvendig funktion, for overhovedet at strides om smagsdommen (Schmidt, 1991: 36).

Som set i det foregående, bliver enhver sansning en betydning, dvs. en fortolkning, der som en fortolkning af andre fortolkninger på en gang er aktiv distancerende og passivt gentagende, for overhovedet at kunne betyde. Det lader sig derfor ikke gøre – som Kant gør det – at adskille sanselighedens aktive element fra dens passive element, fordi sanselighedens artikulation og produktion af betydning er én og samme bevægelse. Derfor kan man også sige, at smagsafgørelse er indbefattet i al betydningsproduktion, hvilket er det samme som at sige, at **enhver produktion af betydning samtidig er en smagsudøvelse**

Det sociale træf som et forhold til et forhold

Enhver produktion af betydning er altså smagsudøvelse, og som vi så i danselegen, så tørner to smagsudøvelsesmåder sammen. I det følgende vil denne strid uddybes, dette sociale træf mellem Emma og Johans måder at smagsudøve på, ved hjælp af den socialanalytiske trekant som billede på det at stå i forhold til forhold. Det afgørende er, at A forholder sig til B, men også altid forholder sig til, hvordan C forholder sig til B. Det gør A's forholden sig til B til en *gemen forholden* (jf. Schmidt, 1991, 1992, 1999a Kristensen, 2001, Kristensen & Hansen, 2006,). Trekanten kan bruges til at artikulere det sociale træf som en strid om smag, gentagelse og distance. Her kan A's forhold til B forstås som Emma og pigernes forhold til danselegens gentagende distance og distancerende gentagelse, som samtidig forholder sig til Johan og drengenes forhold til danselegens gentagende distance og distancerende gentagelse. Idet der opstår en konflikt mellem det, man nødvendigvis gør, og det, Johan gør, som Emma så artikulerer, viser det, man nødvendigvis gør, sig, dvs. smagen:



Figur 9: Det sociale træf som et forhold til et forhold

Thais og William begynder at grine, og alle drengene efteraber nu pigerne på en vrængende måde. De to måder at praktisere danselegen på er ikke lige etablerede som før nævnt. Jo mere etableret en gentagelse er, des mere kan man tale om, at den har substantialitet. Jo mere gentageligt mønsteret er, jo mere ordnet og formaliseret selskabets adfærd er, des mere forudsigeligt og substantielt er det. Når det kommer til Johans nye udøvelse af danselegen, tyder det på, at pigernes måde at udføre danselegen på er bedre etableret.

Men det kan også hænge sammen med, at børnene her ikke alene leger danselegen, men tillige leger med legen ”danselegen”. At lege med legen gennem diskussionerne af udøvelsesmåder bliver i den forstand til en del af legen, selve legen eller et fænomen i legen. Det minder om Corsaros beskrivelse af børnene i børnehaven i Italien, som strides om farverne indbyrdes, når de skal tegne, på trods af der er mere end rigeligt med farver til alle. Som Corsaro fortæller om fænomenet:

”*Discussion*” is highly valued in Italian children’s peer culture for several reasons. First, it provides an arena for participation in and sharing of peer culture. The children debate things that are important to them [...]. Second, ”*discussion*” often accompanies and, at times even take over teacher-directed activities like drawing, playing with materials, and eating a snack and lunch times (Corsaro, 2001: 164).

Det bliver altså selve striden, der bliver en del af legen. Man kan også formulere det på den måde, at legen ikke alene handler om smagsudøvelse, men ligeledes handler om at lege med smagsudøvelsen. Pointen antyder samtidig, i lighed med kategoriudviklingen i det foregående, at legen kan ses som et illustrativt eksempel på de socialanalytiske pointer. I denne sammenhæng bliver legen et paradigmatiske eksempel på, hvordan der strides om smag. I det følgende skal der ses nærmere på, hvordan man kan tilegne sig praksis.

Leg og læring - eller sansen for praksis

”Danselegen” er ikke bare noget, man kan – det er noget, der skal læres: at kunne følge musikken, at følge takten sammen med de andre, at udføre alle trin og bevægelser i rigtig rækkefølge osv. Men hvordan læres denne legepraksis? Det spørgsmål vil forsøges besvaret i det følgende gennem en videre læsning af Schmidt og inddragelse af Jean Lave og Etienne Wengers perspektiv på praksisfællesskaber og perifer, legitim deltagelse fra bogen *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (1991). Når perspektivet om legitim, perifer deltagelse inddrages, hænger det sammen med, at perspektivet er meget brugbart i forhold til afhandlingens videre ide.

Lave og Wenger er interesserede i at vide, hvordan individer tilegner sig den viden, som er nødvendig for at deltage i forskellige

typer af fællesskaber på arbejdspladser, i uddannelsesinstitutioner m.m. Afsættet er, at læring altid er kontekstbestemt, ligesom det forudsættes, at både individ og fællesskab deltager i denne proces. Ved hjælp af et overordnet begreb om *sansen for (lege)praksis* skal det i det følgende vises, at sansen for praksis ligeledes dannes gennem deltagelse i praksis, og at den deltagelse er karakteriseret ved gentagelse og distance, som vist med Schmidt. Pointen er, at man nødvendigvis ikke på forhånd præcis ved, hvad der gentages, og hvad der distanceres fra. Det afhænger af, hvor substantiel (jf. afsnittet ovenfor) praksis er. Konsekvensen er, at læring derfor altid vil være at lære udøvelsen af smag, og i den forstand er læring af leg ikke bare at kunne eller kende til legemedier som computerspil, danseserier, pinde eller mor-far-børn, men også at have sansen for legepraksis.

”Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent” (Lave & Wenger, 1991: 35). Således definerer Lave & Wenger ideen om legitim, perifer deltagelse. Ideen henviser altså til, at deltagerne i fællesskabet skal udvikles fra novicer i forhold til legepraksis til kompetente udøvere af praksis. Men hvordan skal man nærmere forstå den praksislæring? Nok understreger Lave & Wenger nødvendigheden af at se begrebet samlet, men i det følgende vil det alligevel blive skilt en smule ad med det formål at forstå den centrale ide hos Lave & Wenger. Vender man termen *perifer deltagelse*, får man betegnelsen central deltagelse. Dette ville implicere, at personen ville være i en bestemt position i forhold til praksisfællesskabets centrum, men det understreges gentagende gange, at der ikke findes et centrum. En forestilling om en *komplet deltagelse* ville ligeledes være misvisende, eftersom det ville indebære en ide om en afgrænset kollektiv praksis. Den *legitime deltagelse* henviser i stedet til forskellige former for tilhørsforhold og kan derfor beskrives som både en betingelse for læring og som et element ved selve læringen. Det *perifere* ved deltagelsen henviser til, at deltageren kan befinde sig i forskellige positioner i det sociale, afhængig af i hvilket omfang den pågældende er indlemmet i fællesskabet. Efterhånden kan en person opnå fuld deltagelse, en betegnelse, som er tænkt som en retfærdiggørelse af mangfoldigheden af relationer involveret i forskellige former for fællesskab. Novicens delvise deltagelse

indebærer ikke, at man er adskilt fra den praksis, der er, men åbner derimod for adgang til kilder for forståelse gennem de voksendes involvering. Betegnelsen *legitim, perifer deltagelse* angiver derfor en bestemt form for tilhørsforhold til fællesskabet og en bestemt position i forhold til fællesskabet. Wenger skriver i en senere bog om begrebet:

In our book on this topic, Jean Lave and I used the term "legitimate peripheral participation" to characterize the process by which newcomers become included in a community of practice. The term is a bit unwieldy, but it does capture important conditions under which people can become members of communities of practice [...] Peripherality and legitimacy, we argued, were two types of modification required to make actual participation possible (Wenger, 1998: 100).

Det er ikke entydigt, hvad der menes med bestemte tilhørsforhold og faktisk deltagelse, som det skulle fremgå af begrebet legitim, men forestiller man sig, at det legitime ved deltagelsen omhandler en bestemt adfærd og holdning i forhold til fællesskabet, synes det at give mening at se legitim som det modsatte af uacceptabel deltagelse. Det vil sige, at det legitime i deltagelsen siger noget om, at der inden for fællesskabet er en acceptabel måde at handle på i forhold til det pågældende fællesskab. Den perifere deltagelse kan forstås som delvis deltagelse og dækker over en bestemt position i fællesskabet, der, karakteriseret gennem sin modsætning, må henvise til en mindre magtfuld position end den fulde deltagelse. Den perifere deltagelse er en position, der består i "an opening, a way of gaining access to sources for understanding through growing involvement" (Lave & Wenger, 1991: 37). Deltageren, der er perifert involveret, er ikke delagtiggjort i det hele som den fuldt involverede deltager, men gennem fællesskabets tilladelse og personens involvering kan den enkelte få muligheden for fuld deltagelse.

Præmissen for Lave & Wengers forståelse af læring af praksisudøvelsen er, at fællesskabet i en forstand allerede er afgrænset. Eksempelvis skal skrædderen kunne klippe et bukseben, og det er det, fællesskabet er fælles om (Lave & Wenger, 1991). Men som vi har set i det foregående er praksisudøvelsen i legen netop kendetegnet ved, at man ikke på forhånd kan vide, hvad det er, man helt præcis er fælles om. Til det kunne man spørge, om man ikke er fælles om legens formler og betydningsfelt i

danselegen? Det er man, men som set i det foregående læres både betydningsfelt og formlerne i praksis, dvs. at der er tale om en *tavs forståelse af formler*, hvor *praksisudøvelsen regulerer praksisanvendelsen* – og den dimension er svær at få øje på hos Lave & Wenger. Nok understreger de, at den nytilkomne ligeledes bidrager med egne resurser til fællesskabet, men empirisk er det vanskeligt at se, hvordan de tænker denne tilsætning af nye betydninger, for at bruge det socialanalytiske vokabular. Følger man Schmidt videre, kan man sige, at gemenheden netop ikke altid allerede kan tillæres, idet den hele tiden bliver til. Derfor er det altså ikke kun kendskabet til legemedierne, men ligeledes brugen af dem, som er det afgørende for at tillære sig legen. Man kunne også hævde, at det er derfor, at børnene ikke starter med at få ridset formlerne op – det er i alt fald ikke til stede i mit materiale – men at de netop får kendskabet gennem deltagelse. Det at ”se på” er udbredt i legen, og vigtigheden af det fænomen understøtter også læring af legen som eksemplificering på udøvelsen (jf. Mouritsen, 1996, Jessen, 2001, Sørensen, 2007). I eksemplet med danselegen bruges bordene, der omkredser ”scenen” for dansen, til at sidde og se på. Og da pigerne senere danser i skolens garderobe, gør garderoberne det ud for tilskuerrækkerne. Som jeg har noteret det i feltnoterne:

Da de har danset serien en gang, tager Emma cd'en og går videre til fællesrummet; her starter de forfra, sætter cd'en ind i en ghettoblaster, begynder at danse igen de to, og der kommer to piger mere til, så de nu danser fire. De to nye piger kommer fra tilskuerrækkerne. I fællesrummet er der flere tilskuere, som sidder på bænke i garderoberne, der er placeret på begge sider af fællesrummet (Bilag 1: 102).

Også i spillet ”Ost”, som drengene fra Asgers klasse spiller, er der tilskuere. Langs med banen er der opstillet nogle træstammer, som børnene bruger som tilskuerbænke i frikvarteret. Her sidder drenge og piger fra både parallel- og samme klasse og ser på. Desuden kan man på Asgers billede skimte en dreng i baggrunden af billedet, som står med en bold og iagttager drengenes leg, mens han slår en basketball i asfalten – på en gang iagttager han de andre, samtidig med han øver sig på at spille med bolden (bilag 2: asger_ost og asger_felt_ost).

Hvis man skal forstå ”at se på”-positionen i forhold til Lave & Wenger samt Schmidts gemenhedsbegreb, kan man sige, at ”at se på” kan være indgangen til den gemene praksis. Dvs. at man ved at sidde på bænken side om side med de andre, eller iagttage spillet folde sig ud, som drengen i baggrunden af billedet gør, inddrages man i spillets selvfølgeligheder (gemenhed). Det vil sige, at man gennem ”at se på” får sans for praksis. De to piger, som kommer fra tilskuerrækkerne i danselegen, har set på så længe, at de nu kan træde ind, og positionen ”at se på” bliver i den forstand også en *deltagerposition*. Mouritsen (1996). Jessen (2001) og Sørensen (2007) beskriver ligeledes ”at se på” som en vigtig dimension ved at lære praksis at kende eller at få sans for praksis. Som Sørensen formulerer det: ”The younger children often look over the shoulders of the older ones when they catch whiff of something interesting and usable going on, and the older pupils to a great extent take on the role of instructors to the younger ones” (Sørensen, 2007: 22 ff.). At ”se på” bliver i den forstand også en vigtig måde at deltage på. Andersen & Kampmann (1996) viser i et eksempel, hvordan sansen for praksis tilegnes både ved ”at se på”, og at den deltagelsesform også må betragtes som deltagelse. De skriver følgende:

Pigen forsøgte at gøre ham hans placering i legen begribelig ved at sige ”du er baby” flere gange samtidig med, at hun fulgte dette op med at tvinge ham ned i madrassen, for som hun sagde ”babyen sover”. Den lille dreng forsøgte at rejse sig, men blev hver gang meget håndfast presset ned i madrassen med ordren om, at han sov. Efter flere gentagelser, også ret hårdhændede, blev han liggende [...]. Drengen lå nu i lang tid fladt på madrassen med maven og ansigtet tæt presset ned i underlaget, men efter et stykke tid rejste han forsigtigt hovedet op, vendte det, således at han kunne følge med i pigernes videre legeforsøg og lå på denne måde resten af legen igennem (Andersen & Kampmann, 1996: 103 ff.).

Drengen kan altså deltage i pigernes videre forløb ved ”at se på”. ”At se på” de erfarne legeres udøvelse af praksis er ligeledes på færd i en anden legesituation fra materialet, hvor Tone danser med pigerne foran gymnastiksalen. Til ”at se på”-dimensionen tilsættes nu selve udøvelsen af det, som pigerne har set. Vi møder Tone, der sammen med fire piger fra Claras klasse mødes i spisefrikvarteret foran skolens hal for at øve sig på et spring, som bruges i deres leg. Seancen starter med, at Tone viser dem et strakt benskud, hvor de skal svinge benet lige frem foran sig, mens de

bestræber sig på, at benet skal ligge langs med kroppen. Efter Tone har vist dem sparket, prøver pigerne først en efter en at udføre sparket; efter de har lavet det, kommenterer Tone på kvaliteten, f.eks. ”nej, du skal strække vristen noget mere”, eller ”husk, at du ikke må bøje sammen i ryggen”, ligesom de andre piger klapper, hvis sparket er vel udført (jf. Bilag 2: clara_felt_dansmedtone).

Efter hver af pigerne har afprøvet sparket, imens alle har set på, forsøger pigerne sig igen og igen på samme tid. Man kan også formulere det på den måde, at de nu har fået adgang til sansen for praksis gennem et muligt spark, og nu skal de øve sig. Det gør de igen og igen, og Tone kommenterer igen, indimellem hun selv udfører sparket. Når hun laver det udstrakte benspark, stopper de andre op et øjeblik og iagttager hende, og de gentager herefter endnu en gang. I eksempelet er der altså igen en tæt forbindelse mellem at se og at gøre. Da jeg senere står i omklædningsrummet, ser jeg en af pigerne fra gruppen med Tone vise en anden pige fra parallelklassen det strakte benspark. Nogenlunde samme figur gentager sig, pigen viser den nye pige sparket, den nye pige gentager, og pigen, der kendte til sparket i forvejen, kommenterer på udførelsen.

Der er altså flere dimensioner i læreprocessen, hvis man tager afsæt i de nævnte eksempler. Pigerne starter med ”at se på”, herefter udfører de sparket, får feedback fra Tone og slutter af med selv at være den, der står for at give sansen for praksis videre. Den bevægelse kan netop beskrives som en bevægelse fra novice i udøvelsen af det strakte benspark til en, der selv mestrer at vise frem og lære fra sig (jf. Lave & Wenger, 1999). Pigen i omklædningsrummet bevæger sig præcis fra novice til udøver i det beskrevne. Ser man på sparket, er det netop ikke en ren gentagelse af sparket, men hver gang der gentages, gentages der med distance. Hver udøvelse er en smagsudøvelse, men en udøvelse, der er gemen, fordi de udøvende på intet tidspunkt strides om smagsudøvelsen – derimod er de foreløbigt enige.

I Schmidts net af kategorier introduceres også ideen om *imitation uden forbillede* som begreb for den proces, dvs. en transmission af sans for praksis fra en til en anden; ”at man gør det samme, uden at man gør det, fordi de andre gør det” (Schmidt, 1992: 63). I eksemplet med Tone kan man forstå det således, at Tone i første

gentagelse fungerer som forbillede, dvs. at de andre piger i første gentagelse imiterer Tones udtryk, men efter første gentagelse fortabes forbilledet, og der gentages *uden forbillede*. Det betyder, at de andre piger fortsætter Tones praksis, og der opstår ikke konflikt mellem de to praktikker. Som Schmidt formulerer det: ”Der gør sig den relative ensbed i vurderingen gældende, som vi vil kalde *smag* eller gemenhed” (Schmidt, 1992: 63). Man kan derfor sige, at deltagelse i gemen smagsudøvelse kan ses som at lære at få sans for praksis, og udøvelsen kan som vist både ses som ”at se på”, at forsøge sig samt at mestre (Jessen, 2001, Mouritsen, 1996).

Lave & Wenger introducerer begrebet *deltagelsesbaner* som begreb for bevægelsen fra ny til erfaren leger, dvs. de baner, som en person følger fra at være perifer deltager til at være fuldt involveret. Deltagelsesbaner kan derfor defineres som retningen for en persons deltagelse i en fælles praksis, som starter med en perifer deltagelse og ender med fuld deltagelse. I *Situated Learning* opererer Lave & Wenger konsekvent med en type af deltagelsesbaner, dvs. at den måde, den enkelte bevæger sig fra novice til fuldt medlem i en vis forstand altid allerede er bestemt og defineret af praksisfællesskabet. Som Lave & Wenger formulerer det: ”Changing locations and perspectives are part of actors' learning trajectories, developing identities, and forms of membership” (Lave & Wenger, 1991: 36 ff.). Konsekvensen af den påstand er, at der bliver en indgang og en retning, når det kommer til læring i praksisfællesskabet. Wenger uddyber senere den position i *Communities of Practices*, når han knytter identitetsspørgsmålet tæt sammen med deltagelsesbaner: ”I will use the concept of trajectory to argue that it [identity, hsk] is constructed in social contexts” (Wenger, 1998: 154). I den forstand bliver læreprocessen i Lave & Wengers perspektiv i nogen grad både retnings- og indholdsbestemt på forhånd. Men som vi har set i det foregående er det præcis afhandlingens pointe, at legepraksis er noget, der sker, og den type af praksis kan ikke på forhånd hverken retnings- eller indholdsbestemmes endeligt, eftersom både den ene og den anden del af praksis i stedet vil vise sig i en mulig praksis – det er netop også pointen med imitation uden forbillede. Retningen er ej heller entydig, men kan tage forskellige perspektiver som vist i det ovenstående.

Legesituationen med Tone og pigerne er som vist fri for sociale træf. Men hvis man ser på det sociale træf i diskussionen om danselegen, hvordan kan man så forstå træffet i forhold til spørgsmålet om at få sans for praksis? Når Emma og Johan smagsudøver, og der indtræffer et socialt træf i konflikten, så betyder det, at de begge står over for ikke at kunne udøve selvfølgelig længere. Det før så selvfølgelig fremstår nu som alt andet end selvfølgelig, idet de erfarer et brud med det gemene, der foregriber et så betydeligt brud i betydningsproduktionen, at de ikke længere bare kan udøve. Dvs. at det sociale træf i den forstand kan have et læringspotentiale, når det kommer til indsigt i mulige udøvelsesformer. Da Emma opdager, at hun og Johan ikke er enige om smagsudøvelsen, og hun må sige nej til Johans udøvelse af danselegen, bliver hun på en gang klar over, hvordan hun selv udøver, og samtidig får hun blik for Johans udøvelse. Det vil sige, at de begge får blik for mulige muligheder i sansen for praksis.

At lære at være smagsudøvende betyder altså først og fremmest, at man ved, hvad eller hvem man ikke ønsker at involvere sig med, dvs. at smagsudøvelse handler om at opøve evnen til at skelne mellem, hvad man skal investere sin tid i. Men betyder det ikke, at man risikerer at sige nej til det meste? For at besvare det spørgsmål er det interessant at inddrage Nietzsche (jf. Hammershøj, 2003a):

I alt dette – i valget af føde, af sted og klima, af forfriskelse – befaler et selvopretholdelses-instinkt, der på den mest utvetydige måde ytrer sig som *selforsvars*-instinkt. Hverken se, høre eller lade meget nærme sig – første klogskab, første bevis på, at man ikke er en tilfældighed, men en nødvendighed. Det gængse ord for dette selforsvars-instinkt er *smag*. Dens imperativ befaler ikke blot at sige nej, hvor et ja ville være en ”uselviskhed”, men også at sige *så lidt som muligt nej*. At fjerne sig, afsondre sig dérfra, hvor der til stadighed ville være brug for nej’et. Fornuften heri er, at defensive tilkendegivelser, hvor små de end er, kan blive til regel og vane og bevirke en usædvanlig og fuldkommen overflødig forarmelse. Vore *store* tilkendegivelser er de små, der hyppigst forekommer. At afværge, at ikke-lade-sig-nærme en tilkendegivelse – dét skal man ikke tage fejl af – en til negative formål *bortødslet* kraft. Alene ved det stadige besvær med at afværge kan man blive så svag, at man ikke kan værgе sig. – Sæt at jeg går ud af mit hus og i stedet for det stille og aristokratiske Torino så den tyske provisorby: mit instinkt ville være nødt til at lukke af for at vise alt det fra sig, som trænger ind på det fra denne fladtrykte og feje verden. Eller sæt at jeg så den tyske storby, den stensatte lastefuldhed, hvor intet gror, hvor enhver ting, god som dårlig, slæbes ind. Ville jeg ikke blive til et

pindsvin ved det? – Men at have pigge er spild, endog en dobbelt luksus, når det er muligt ikke at have pigge, men *åbne* hænder (Nietzsche, 1999:48).

Her understreger Nietzsche netop, at en klog smagsudøven ikke blot er en stærk smagsudøven, der siger nej til det meste, men samtidig er en smagsudøven, der formår at forholde sig smagsudøvende til sig selv. Hvis man ikke formår at sætte grænser for sin egen nej-sigen, ja, så risikerer man at sige nej til det hele. Og siger man nej til det hele, kan legen selvsagt slet ikke komme til at ske. Derfor handler det ikke kun om evnen til at sige nej, men i lige så høj grad om at vide, hvornår det er klogt at bære over med det meste, og hvornår det er nødvendigt at sige nej. Alene den, der ikke bestandigt siger nej tak, er i stand til at overskride sin egen smagsudøvelse og sige ja. I den forstand kan man sige, at sansen for praksis også handler om *udøvelse af åbenhed for anden gemenhed*. Man kan derfor også formulere det på den måde, at de sociale træf samtidig bliver udøvelse af den åbenhed, der er nødvendig for, at legen kan genoptages og fortsætte, idet de sociale træf giver indsigt i, hvordan der også *kunne* smagsudøves. Schmidt formulerer pointen på følgende måde med afsæt i måltidsanalogien:

At nægte at sidde til bords vil sige at unddrage sig muligheden for, at gemenheden skal *indtræffe*. At byde til bords er da det modsatte, nemlig at vise hvem man accepterer at danne gemenhed med. Det betyder også, at det er ganske uhøfligt at melde sig uden for konsumtionen – f.eks. ikke at ville deltage i en drikkeleg, men alligevel være til stede. Dette forekommer at være en utidig insisteren på individualitet (Schmidt, 1991: 98).

Kortlæsning af legepraksis og legemedier

Som afslutning på kapitlet skal det følgende forsøge at samle perspektivet om praksis ved hjælp af det socialanalytiske kort. Som allerede nævnt i introduktionen af kortet i kapitlet om legeideer er kortet et orienteringsredskab, der kan give et overblik over det landskab, som i det foregående er blevet skitseret. Nedenstående kort er et på forsøg på at skabe kategorier for typer af praktikker, som jeg har mødt i det empiriske arbejde, og som i det foregående er fortolket i det socialanalytiske perspektiv. Legepraktiktyperne er orienteret i forhold til gentagelse med varighed vs. gentagelse med flygtighed (den lodrette akse) og sans for distance vs. sans for

gentagelse (den vandrette akse). Den lodrette akse fortæller os noget om den tidslige udstrækning, dvs. i hvor høj grad gentagelsen forandres over tid. Den vandrette akse fortæller os derimod noget om den konkrete rettethed i legesituationerne, dvs. i hvor høj grad rettetheden er mod gentagelsen eller distancen. Afgørende er det at slå fast, at de *rene* praksistyper er i fåtal, derimod er det mest karakteristiske for legepraksis, at forskellige typer af legepraksis finder sted i samme situation. Som der vil blive vendt tilbage til, hænger det sandsynligvis sammen med, at inddragelse af flere legepraksistyper øger intensiteten og dermed også fastholder det overraskende.

Starter man i feltet øverst til højre, der får benævnelsen **GLID**, er pointen, at legepraksistyper karakteriseret ved GLID har en stærk gentagelsestakt, og deltagerne er rettet mod den: Det gælder eksempelvis for Dina, der spiller et mobilspil, hvor man skal få en bold til at slå ind i nogle klodser, man får bolden tilbage igen og skal herefter slå bolden ind i nogle klodser endnu engang. Variationen i gentagelsen er her minimal. Man finder ligeledes GLID-legepraksis i Mathilda og Nellys købmandsleg, hvor de køber og sælger mad af mig. Første del af danselegen, der i det foregående blev beskrevet, kan også karakteriseres som GLID, der understøttes af musikens bas. For de nævnte eksempler kan man sige, at *takten* er dominerende, og man må have sans for, hvordan man følger den. Derfor kan man også karakterisere GLID som en *medsætten*, dvs. at man kobler sig på gentagelsen og følger med den. Kendetegnet ved GLID-praksistypen er flow og det uafbrudte, og striden er ikke dominerende.

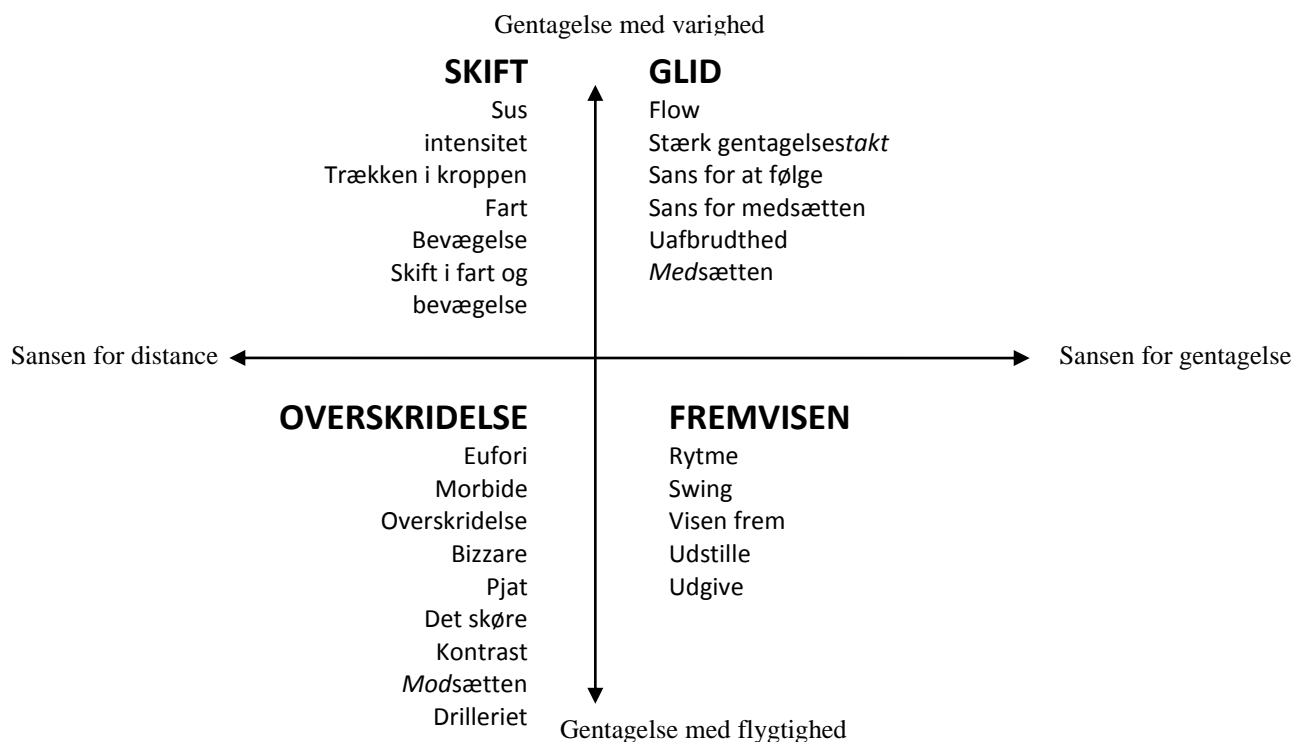
Feltet øverst til venstre får benævnelsen **SKIFT**, og denne praksistype er kendetegnet ved på en gang en stærk gentagelsestakt, men samtidig, at den tager fat og overrasker ud over det gældende. Det gælder eksempelvis for trampolinlegen hos Birk og Thais, hvor dugen tager fat i kroppen og trækker den i bevægelse, som både skaber svimmelhed og sug i maven. Drengenes leg med støvsugeren i sløjdlokalet er et andet eksempel på SKIFT, hvor støvsugerens kraft trækker drengenes hoved (sammen med resten af kroppen) mod røret, samtidig med at håret stritter. Også fangelegen *drengene mod pigerne* har SKIFT-karakter, idet faren ved at blive fanget og kysset trækker i kroppen.

SKIFT-legepraksistypen kan altså karakteriseres som en *trækken*, dvs. at den tager fat i kroppen, og er præget af bevægelse og hurtige skift mellem fart og langsomhed, mellem forskellige retninger eller forskellige højder.

I feltet nederst til højre er praksistypen **FREMVISEN**, hvor der på den ene side kræves sansen for gentagelsen, dvs. at falde med ind, og på den anden side er gentagelsen flygtig, dvs. præget af forandring over tid. Når drengene med de store briller først lægger en, så to og tre blyanter på deres brillekant, og sidemanden efterligner med først en, så to, men hov, han taber den første og forsøger sig endnu engang, så er sansen for gentagelsen af den praksis central. Klara og veninderne optræder for hinanden og tager billeder af det. For begge eksempler er udstillelsen central, for her stiller de frem, og de lader sig se af andre deltagere, praksis kommer derfor i skue. Det gælder også Mads-Augusts leg med lys og diskokugle, da jeg besøger ham, og Dina, der sminker sig sammen med veninderne. På en gang er sansen for gentagelse afgørende, men samtidig kan man lade gentagelsen svinge mere eller mindre. Med en analogi fra musikken kan man sige, at GLID er kendetegnet ved *takten*, hvor gentagelsespraktikkerne har samme tidslige udstrækning, mens FREMVISEN er kendetegnet ved *rytmen*, hvor hver anden gentagelse praktiseres lidt anderledes end gentagelsen, mens de andre forbliver de samme – her er der swing.

Den sidste praksistype benævnes OVERSKRIDELSE og er kendetegnet ved en stærk distancering fra gentagelsestakt (modsat GLID). Gentagelsen er også flygtig, og der forventes overskridelse, der efterfølges af endnu en overskridelse. Forventningen er snarere, at indfaldet skal være ”ude af takt” frem for at finde takt. Når Nuala og Freya leger med dukken, der er lavet af elastisk plastik, og bøjer den til morbide former, og de skal overgå hinanden i graden af det bizarre, så kan praksistypen karakteriseres som frivol. Hos Nelly får dinosauren i bogen en tærte i hovedet, og pigerne griner højlydt. Mads-August leger med undulaten hos sin mormor, og han sætter den på sin skulder eller i håret i håbet om, at den laver en lort. Sidst, men ikke mindst, var legen med kameraet i munden en dominerende praksis hos Klara og klassekammeraterne, der både inden jeg besøgte hende og

efterfølgende fandt det morsomt at tage billeder inden i hinandens munde. For de nævnte eksempler kan man sige, at overskridelsen er det karakteristiske, og her må man ikke bare have sans for det gjorte eller det, der gøres, men ligeledes have sans for, hvad man *kan* gøre, for den mulige mulighed. At praksistypen er overskridelsesorienteret, betyder samtidig, at man kan bestemme den som en *modsætten* (hvor GLID er *medsætten*), dvs. som kontrast til. Man kobler sig på gentagelsen med det formål at overskride den. Indfaldet skal netop ikke bekræfte, men overskride. På den baggrund kan kortet skitseres som følger:

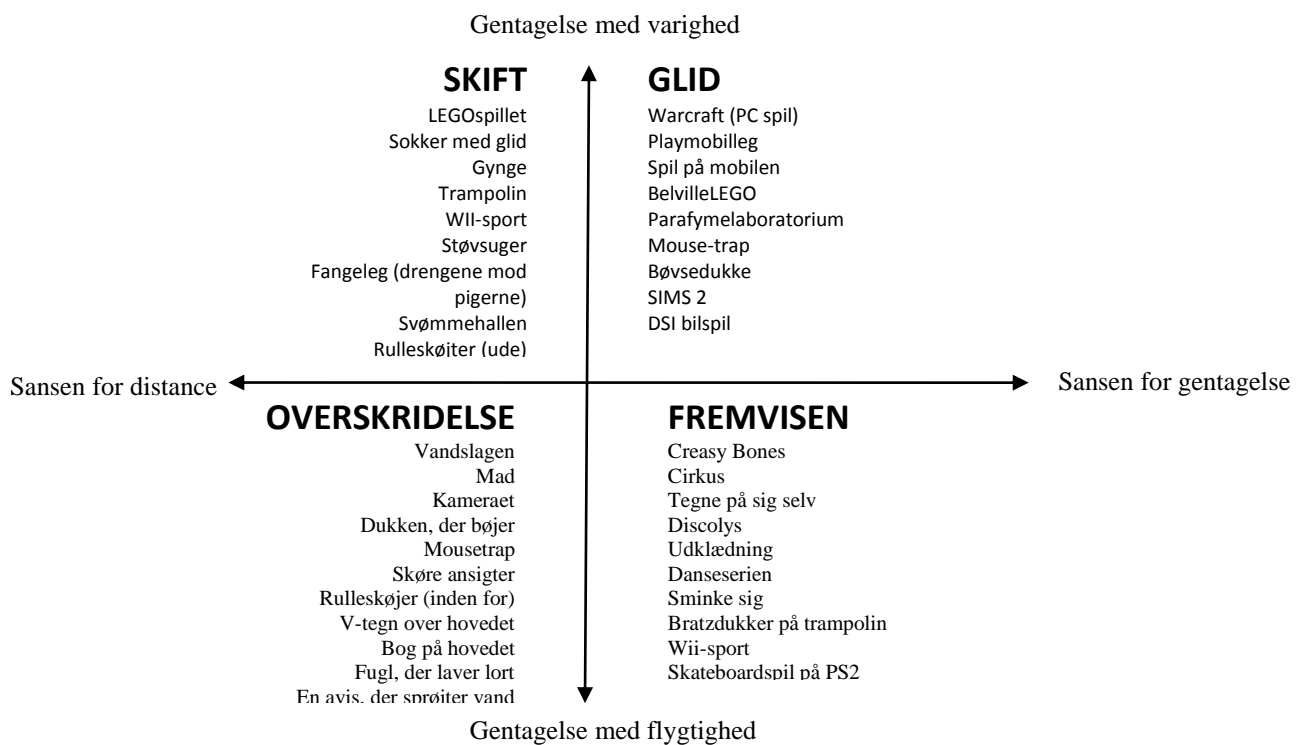


Figur 10: Kort over praksistyper

Som indledningsvist understreget, er der typer af praktikker, der synes mere rendyrkede end andre. De nævnte er eksempler på momentvis rene praksistyper, men ser man eksempelvis på danseserien, der også er nævnt i ovenstående, er pointen lige netop, at nok starter praksis ud med at kunne karakteriseres ved GLID, men gennem Johans overskridelse af takten ved det vrængende ansigt kan hans praksis i højere grad karakteriseres som OVERSKRIDELSE, dvs. ved sin *modsætten*, af det manglende GLID. Et andet eksempel på, at praksistypen forskydes, er Asger

og Klaras gyngelæg, hvor de gynger og hopper af, og det gælder i hoppet om at komme længst. Her kombineres SKIFT-praksis, der trækker i kroppen ved hjælp af gyngens bevægelse, med FREMVISEN-legepraksis, da det samtidig gælder om at udstille længden af hoppet.

Som nævnt i kapitlet om legemedier, er en central pointe i afhandlingen, at legemedier må bestemmes i relation til praksis. Hvis man tager udgangspunkt i ovenstående kort, men i stedet for at indsætte karakteristika for praksistyperne derimod indsætter de legemedier, der sammen med praksis har medført den pågældende praksistype, får man nedenstående kort:



Figur 11: Kort over legemedier og praksistyper

Som det fremgår, er det muligt, når udgangspunktet for kategoriseringen er praksistyper, både at tænke på tværs af teknologi/ikke-teknologi, af materialitet/immaterialitet og på tværs af leg/spil. Praksis som GLID kan både siges at kendetegne legemedier som Warcraft, SIMS 2 og Freyas Nintendo DSI bilspil, samtidig med at også Belville LEGO og parfumlaboratoriet er kendetegnet ved praksistypen FLOW. Og igen er både Warcraft,

mobilspelet og Mouse Trap kategoriseret sammen med Belville LEGO, parfumlaboratoriet og bøvsedukken.

En anden central pointe med kortet over legemedier kategoriseret efter praksistyper er, at legemedierne kan kategoriseres både som den ene og den anden type af praksis. Det gælder eksempelvis med Muuse Trap-spelet, som jeg spillede sammen med Nelly og Mia, der både er placeret som GLID og som OVERSKRIDELSE. Begrundelsen er, at legemediet i løbet af legesituationen ændrede praksistype. Et andet eksempel er Nuala, der løber på rulleskøjter – både inde og ude. Når hun løber ude, kan praksistypen og legemediet betegnes som SKIFT, mens legen med legemediet inde derimod kan siges at være OVERSKRIDELSE. Et sidste eksempel er Wii Sport-spelet, som spilles af Mathilda og Luka, og her skifter legemediet mellem SKIFT og FREMVISEN. I særligt én legesituation kan man endda sige, at de to praksistyper foregår samtidigt. Som det fremgår af videotransskriptionen:

Mathilda skal i gang med at spille Nintendo Wii Fit Boxing. Vi er i familiens tv-stue, og mor Lone, Luka og katten er også med. Fødderne er placeret i let afstand på måtten, og hænderne står en smule ud fra kroppen. Hele kroppen signalerer: Nu er jeg klar. Hun spiller et slalomspil, hvor hun er en skiløber, der skal ned ad slalombakken. Kroppen svinger let fra side til side, og når hun rammer en slalomspind, får hun en bot-bot-lyd, mens et perfekt sving lyder pling-pling. Skråt bagved står Luka med øjnene rettet mod skærmen og Mathildas præstationer. Han kommenterer hver en bedrift med ”åh” eller ”jah” synkront med, hvor god hun er. Han ender med at sige ”åh”, og hun stopper med let bøjen i knæene, stryger håret bag øret og siger ”I missed otte, eight”. Luka bliver ved med at kommentere hendes bedrift og siger ”åh, jah”, da skærmen viser, at hun klarede sig rigtig godt og får en førsteplads. Han afslutter med at sige ”åh, jahhhh, åh, ja, åh, ja”. Mathilda står stadig på måtten, klar til næste spil (Bilag 1: 94).

Praksistypen SKIFT kan ses ved, at Mathilda i spelet er på vej ned ad bakke, og hele hendes krop er rettet mod at klare nedstigningen, men samtidig er hendes praksis en del FREMVISEN, hvor også Luka spiller en væsentlig rolle med sine tilråb til hendes udførelse.

Det interessante spørgsmål er i forlængelse af ovenstående, om man ligeledes kan koble legemedier og praksistyper med typer af legestemning. I det kommende kapitel udfoldes først afhandlingens videre ide om leg som legestemning, som på en gang er legens

finalitet og mulighedsbetingelse, og afslutningsvist tages dette spørgsmål op.

6. LEGESTEMNING

Nelly sætter sutteflasken i dukkens mund, og den begynder at lave suttelude, hun vugger i takt til lydene, mens hun siger ”it sounds like a clock”. Hun tager flasken ud, venter et øjeblik, men der sker ikke noget. Flasken putter hun igen i dukkens mund; lydene ændrer sig og bliver kortere, hun tager flasken ud, og et øjeblik efter bøvser dukken højt. Det giver et ryk i hendes krop, og vi griner højt (Bilag 1: 127).

Thais fortæller mig, at det sjoveste er, når man hopper højt, særligt når man hopper sammen med sin far, for så får han de højeste hop, og det er det sjoveste. Birk tilføjer, at det er ligegyldigt, hvem han hopper med, han hopper altid meget højt. Og når man hopper højt, så er det ret svært at stoppe igen (Bilag 1: 108).

Asger og Johan spiller Warcraft. De køber våben ind, placerer deres kampræk på udvalgte steder i forhold til fjendens base. ”Synes du, vi skal angribe med flere våben?” spørger Asger, ”Nej, det er perfekt,” siger Johan, Asger klikker og afventer – var strategien god nok? De har begge rejst sig fra stolene, i det øjeblik kampen udkæmpes, og de får snart svar på, om de har taget de rigtige beslutninger. ”Yes,” siger Johan, de har vundet endnu et slag i kampen mod fjenden (Bilag 1: 116).

Historien udviklede sig for børnene, og de delte den over flere måneder, hvor flere fra klassen blev så nysgerrige, at de ville involveres i hemmeligheden. Da de efter turen til tandklinikken kom hjem til Mimmis mormor, forskrækkede hun dem, så de alle sammen skreg (Bilag 1: 97).

I de foregående to kapitler er legen blevet defineret ud fra legemedier, som forstås som et dynamisk forhold mellem meningsstruktur, leger og praksis, og desuden ud fra legepraksis, der har den distancerende gentagelse og den gentagende distance som grundbevægelse, og derudover er kendetegnet ved selvskabelighed og et frem-og-tilbage. Sidste del af definitionen handler om **legestemning**. I det følgende tænkes legestemning som en særlig værenstilstand, hvor det på den ene side forudsættes, at legestemningen er det, man søger, når der leges. Sker den ikke, forsøger man noget andet, så den kan ske. Og på den anden side

formodes det, at nogle legemedier- og praktikker virker bedre end andre til at skabe legestemning, ligesom noget virker bedre end andet til at fastholde legestemning. De ideer vendes der tilbage til i det følgende.

Hensigten er at tænke denne måde at være til på som legestemning gennem Schmidt og Heidegger, hvor stemningen kan aflæses i det socialanalytiske begreb om gemenhed og i Heideggers begreb om *Stimmung* (Heidegger, 2005). Dette vil ske med inspiration hentet fra Lars Geer Hammershøjs analyse af teknofesten som stemningsfællesskab (Hammershøj, 2003a, se også Hammershøj, 2000: 37 ff.) og Schmidts tilløb til en sanselighedspædagogik (Schmidt, 2005: 277 ff.). Gennem kombinationen af Heidegger og Schmidt bliver det muligt at tydeliggøre, hvad der særligt kendetegner legen som gemen. Desuden skal Csikszentmihalyis (1989) begreb om flow (som en psykologisk tilstand) inddrages, og ideen er her, at de karakteristika, som han peger på, som kendetegnende for den optimale oplevelse, ligeledes kan siges at være kendetegnede for legestemning. Når teorien om flow ikke anvendes i sin helhed, hænger det sammen med, som før nævnt, at flowbegrebet som den optimale oplevelse må siges at være knyttet til en psykologisk indre oplevelse. Afhandlingens pointe er, at stemning netop kan aflæses i gemenhedsbegrebet og derfor ikke kan beskrives som en psykologisk tilstand, men snarere som et socialt forhold. Schmidt formulerer det på følgende måde: ”Vi søger forholdsformer – ikke karakterer, socialer, ikke psykologi, men måder at være i verden på. Stemtheden viser det sociale selv – og den forekommer anlagt, det vi benævner dispositioner” (Schmidt, 2005: 277).

I det følgende denne værenstilstand afdækkes, som Nelly efterstræber i legen med dukken, som Birk og Thais går efter i deres trampolinspring, som Johan & Asger tilstræber i computerspillet, og som Klara sammen med vennerne går efter i deres historie. Det vil gøres gennem Heidegger og Schmidt. Efterfølgende indkredsdes det, hvornår legestemningen har særligt gode vilkår for at indfinde sig, og hvornår den ikke lykkes. Som afsæt anvendes i det følgende Heideggers begreb om stemning.

Stemning - betydningsåbning

Som før nævnt bestemmer Heidegger i *Sein und Zeit* mennesket som en **Dasein**, tilstedeværende. Det vil sige ved dets uudgrundelige *Da*, dets ”til stede”, som er en bestemmelse af menneskets *væremåde*. Dasein er en væren i verden, dvs. at Dasein ikke eksisterer i distance til verden, men er oprindelig en (be)stemt betydningsammenhæng. Dasein kan ikke bestemmes i sig selv, men kan kun sættes på begreb ud fra de forhold, der udgør dens i-verden-væren. I den forstand bliver Dasein også begreb for menneskets betydningsproduktion som forholdet til en betydningshelhed. Mere præcist er *Sein und Zeit* en undersøgelse af de strukturer, som Dasein har adgang til i verden, det vil også sige Daseins egen væren, eller hvordan det konstitueres i en åbenhed, der gør, at ting kommer til at være, som de er. Denne åbenhed betegner Heidegger som Daseins *Erschlossenheit*, dets ”ikke-lukkethed”. Begrebet viser den reflektive struktur, som Dasein åbner op for verden, og hvor verden er åben over for Dasein. Det er i den indre organisering og komposition af åbenheden, at Heidegger overordnet undersøger Daseins væren i verden.

Dasein udgøres af tre måder at eksistere på: ”Forståelse”, ”befindlighed” og ”forfaldenhed til gennemsnitlig betydningsdannelse”. De tre eksistentialer lægger til grund, for at noget kan komme til at betyde. ”Forståelse” er i Heideggers perspektiv den forudgående indstilling til betydningsproduktion, hvorimod ”befindligheden” er betegnelsen for en anden åbenhed. Betydningsproduktionen skal på en eller anden måde være åbenbaret forud for betydningsproduktionen. Dette er stemtheden. ”Befindligheden” er, på det eksistentielle plan, *stemning* (Stimmung). Tilværelsen er altid i en eller anden stemning; også selvom stemningen er helt tom og stemningsløs, er det en måde at være stemt på. Vi står aldrig interesseløst og blot betragtede over for verden. Derimod gives tingene først mening ud fra den plads, de har i vores liv, og ud fra hvilke sammenhænge de indgår i, i forhold til vores tidligere betydningsudkast, og hvilke de skal indgå i, i vores fremtidige betydningsproduktion. Betydningsproduktionen sker ud fra den stemning, som vi befinder os i, eller som Heidegger udtrykker det: ”Hvordan det står til og går med én?” (Heidegger, 2005: 162). Og han fortsætter:

I stemtheden er tilstedeværen på forhånd allerede stemningsmæssigt åbnet som *det* værende, den er blevet overgivet til i sin væren som den væren, den eksisterende er nødt til at være. Åbent vil ikke sige: erkendt som sådan (Heidegger, 2005: 162).

En stemning er altså en ubestemt tilstand, hvor det åbenbares for én, før betydning kan skabes. Som Heidegger videre formulerer det:

Gennem befindligheden er tilstedeværen på forhånd allerede bragt hen foran sig selv, den har på forhånd allerede fundet sig selv, ikke via nogen iagttagende måde at forefinde sig på, men via en stemt måde at befinde sig på (Heidegger, 2005: 162 ff.).

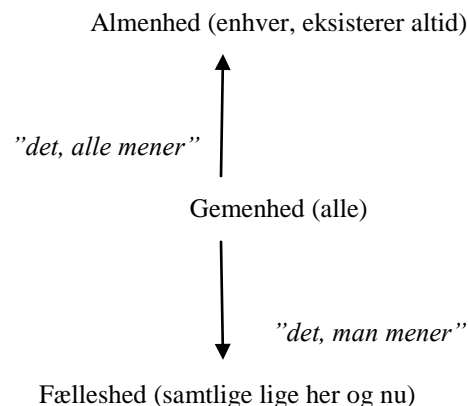
Dette er stemtheden, der på en ubestemt måde åbenbarer, hvor man befinder sig, og hvordan man er indstillet i forhold til verden som betydningssammenhæng. Hvis der er få muligheder for betydningsproduktion, præges stemningen af kedsommelighed; hvis der derimod er mange mulige betydningsdannelser, er det opstemtheden, som er i centrum, og man er let at interessere. Og igen, hvis betydningssammenhængen synes at være truet af forandring, kan stemningen blive alvorlig (jf. Hammershøj, 2003a). Når det gælder legen, er det opstemtheden, som er i fokus, dvs. der, hvor der er mange muligheder for betydningsproduktion. I det følgende vil Schmidts begreb om gemenhed læses sammen med Heideggers stemningsbegreb.

Gemenhed som stemning

Vi kan læse Schmidts begreb om gemenhed sammen med Heideggers stemningsbegreb, hvor gemenhed kan forstås som en ubestemt tilstand, hvor legens gentagelighed og betydning forudgående, men i minimal grad, artikuleres – åbenbares for én, før betydningen artikuleres som sådan. Nok er gemenheden uartikuleret, men det betyder ikke, ”at den er ingen ting”, som Hammershøj formulerer det (Hammershøj, 2003a: 327); derimod er gemenheden *stemning*. Som set i praksiskapitlet, hævder Schmidt, at gemenheden har bestemte måder at artikulere sig på, og som uartikuleret kan gemenheden ikke vise sig som sådan. Det sker først i overskridelsen af den, som da Emma og Johan er uenige om danseserien, eller da Asger og Mohammed strides om ”skovlen”; men den er henvist til altid at artikulere sig som noget

andet. I den forstand er gemenheden det fællesskab, der tilsyneladende gælder for alle, men som ikke er italesat som noget bestemt. Gemenheden kan artikuleres enten som almenhed, hvis man hævder, at det må gælde for enhver, ligesom gemenheden kan artikuleres som fælleshed, hvis det må gælde for samtlige i bestemte fællesskaber. Når gemenheden artikuleres, afgrænses fællesskabet, så det før så ubestemte fællesskab af alle nu kan bestemmes yderligere.

Men samtidig vil det med Hammershøj (2003a) hævdes, at gemenheden ikke kun kan artikuleres på forskellige *måder*, men også i forskellige *grader*. Forstår man gemenheden gennem Heideggers begreb om stemning, bliver det klarere, at et fællesskab ikke enten er artikuleret eller ej, men at det også kan være mere eller mindre artikuleret. Et stemningsfællesskab er sjældent fuldstændig ubestemt, derimod er det bestemt i nogen grad, uden det dog kan artikuleres som egentlig fælleshed eller almenhed (jf. Hammershøj, 2003a: 122). I det perspektiv lader gemenheden sig artikulere i retning af almenhed ved at artikulere sig gradvist fra det uartikulerede ”det, alle mener” til det halvartikulerede ”det, man mener” for at ende med at være fuldt artikuleret i ”det, samtlige mener”. På den måde kan man skitsere gemenhedens artikulationsformer, som tidligere gjort med de to ”mellemstationer”, der antyder artikulationsgrader sammen med artikulationsmåder:



Figur 12: Gemenhedens artikulationsformer og – grader

Skellen mellem gemenhedens artikulationsmåder og -grader er, når vi forstår leg som stemning i samlæsningen af det socialanalytiske perspektiv med Heideggers begreb om stemning,

eftersom legen synes at virke bedst i denne mellem-artikulation, dvs. der, hvor gemenheden kan forstås som stemning. Det er præcis derfor, at man må understrege nødvendigheden af sansen for praksis, da der her er fornemmelse for det, der er ikke artikuleret, men samtidig ikke ikke-artikuleret.

Gemenheden som stemning skal ikke forstås som en psykologisk sindstilstand, der kommer indefra så at sige, ligesom den heller ikke kommer udefra, men i stedet må den forstås som noget, der finder sted i praksis. Som Heidegger formulerer det:

Stemningen overfalder. Den kommer hverken ”indefra” eller ”udefra”, men stiger op af selve i-verden-væren som en måde at være i verden på (Heidegger, 2005: 164).

Stemningen er altså snarere en modus frem for en følelse. Modusen er selve den måde, Dasein i sin organisering befinder sig i verden på. Schmidt formulerer det således: ”Den enkelte er *sindet* et eller andet, det vil sige så meget som, at sanseligheden er tonet i en retning, at den er stemt for en eller anden balancering af elementerne, og at den er indstillet på at befinde sig i en aktuel situation” (Schmidt, 2005: 286).

Spørgsmålet er nu, hvordan legestemningen som en særlig, ikke fuldstændig artikuleret værenstilstand, der er præget af åbenhed over for mange mulige betydningsmuligheder, kan siges at ske? I det følgende vil det indkredses ved at se på en række legesituationer, hvornår legestemningen har rigtig gode vilkår for at ske, og hvornår vilkårene derimod er begrænsede. Desuden vil det også med afsæt i det empiriske materiale undersøges, hvilke legemedier- og praktikker, der virker befordrende, når det gælder om at fastholde legestemningen.

At komme i legestemning

Som vist i legepraksiskapitlet sker der en overskridelse, hvor de legende skrider ud over det umiddelbart gældende og praktiserer en anden gemenhed, end den de skred ud fra, og den overskridelse kan tolkes som, at legestemningen sker. Men hvordan kommer man overhovedet i legestemning? Og hvordan fastholdes den, og hvorfor slutter legestemningen? I forsøget på at komme nærmere på svarene på de tre spørgsmål må man begynde med at spørge,

hvordan den overskridelse, dvs. framingen, sker? Jessen & Lund forsøger i artiklen ”On Play Forces, Play Dynamics, and Playware” at forstå det at *komme i* og at *blive i* legestemning ved hjælp af begreberne **legekraft** og **legedynamik**, som de definerer som følger:

A play-dynamic is the dynamic effect of the play-force which affects the player by placing this person in a state of playing. The play-force can for example be a motion, a competition, a danger or a joke which initiates a dynamic in which the player raises from the rational reality to a state of playing. The play-force is the influence and the effect becomes a dynamic play condition (Jessen & Lund, 2008: 7).

Pointen hos Jessen & Lund er altså, at bevægelse, konkurrence, fare eller en vittighed har legekraft i sig og kan lade stemningen *overfalde* som legestemning. Det vil sige, at ved hjælp af bevægelse, konkurrence, fare eller en vittighed kan legen hjælpes på vej til at hænde. I forhold til afhandlingens kategoriudvikling kan man sige, at begreberne er en måde at forstå, hvordan det dynamiske forhold mellem legemedie, legepraksis og leger både kan etableres og fastholdes. Det vil sige, at Jessen & Lunds begreber om bevægelse, konkurrence, fare og vittighed er måder, hvorpå det dynamiske forhold mellem legemedie, legepraksis og leger organiseres på. Er dynamikken mellem leger, legepraksis og legemedie struktureret med hjælp fra fare, som f.eks. i fangeleg, hvor risikoen er faren for at blive fanget, forstærkes dynamikken ifølge Jessen & Lund. Et eksempel kunne være pigerne efter drengene, som pigerne og drengene i Johans klasse ofte deltager i. Da vi taler om legen, samtaler drengene på følgende måde om legen. Jeg indleder med at spørge dem om, hvilken leg de finder bedst:

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Thais | Det er ”Pigerne efter drengene” |
| I | Hvad er det, der er så sjovt ved pigerne efter drengene? |
| Tais | At pigerne løber efter drengene og så skal drengene løbe for livet inden de bliver fanget og så bliver de kysset |
| I | Bliver de kysset? |
| Jens | Ja, det er Johan G engang blevet |
| Thais | Ja, og derfor spurter jeg helt vildt til, for det vil jeg ikke |
| I | Du gider ikke kysses |
| Thais | Nej, |
| I | Hvorfor gider du ikke kysses? |

Thais Fordi det er for klamt
 Johan Og det må man heller ikke blive
 I Hvad så, hvis det er dig, der skal fange nogen, hvad for nogen piger jagter du så?
 Thais Så jagter jeg mest nogen, der irriterer mig mest
 Johan Marie-Louise
 I Er det Marie-Louise, der irriterer dig mest?
 Johan O Nej, det er fordi hun har købt dig
 Thais Hun har også købt Johan O
 I For hvor mange penge?
 Thais For 100 dollars
 Johan Nej, det er ikke ægte penge
 I Og hvor mange penge har hun købt Johan for?
 Johan 25 kr
 I 25 kr. – du var godt nok billig.
 Thais Jamen, det var bare legetøjspenge, og så har hun købt os i virkeligheden
 Johan O Men en af dem var faktisk ægte – det var den her (tager en femmer frem)

(Bilag 1, 13ff.)

I samtalen mellem drengene er det klart, at faren for at blive kysset i legen intensiverer dynamikken mellem leger, legepraksis (løb, kysset osv.) og legemedie (pigerne efter drengene). Yderligere har børnene tilføjet købet som fareelement i legen, dvs. at fanges man, kan den, der fanger en, købe en.⁹

Jessen & Lund fortsætter:

Games and other tools function exactly by manifesting a force of play which can initiate a play-dynamic. In reality, play-dynamic describes a well-known phenomenon. As an example one can look at play-dynamics in traditional play activities, where we often see a real physical power which is the basis for creation of the play state (Jessen & Lund, 2008: 4).

Man kan også forstå Jessen & Lunds begreb om legedynamik og -kraft i relation til Huizingas begreb om ”den magiske cirkel”, hvorom han skriver følgende:

⁹ I eksemplet kunne kønnet også inddrages som legedynamik, altså som en måde, dynamikken mellem legemedie, legepraksis og legere organiseres og forstærkes på (se også Thorne, 1997, og Jessen, 2001).

All play moves and has its being within a play-ground marked off beforehand either materially or ideally deliberately or as a matter of course [...] The arena, the card-table, the magic circle, the temple, the stage, the screen, the tennis court, the court of justice etc., are all in form and function play-grounds, i.e. forbidden spots, isolated, hedged around, hallowed, within which special rules obtain. All are temporal worlds within the ordinary world, dedicated to the performance of an act apart (Huizinga, 1967: 10).

På trods af, at begrebet om ”den magiske cirkel” blot er et eksempel på det, som Huizinga betegner ”play-grounds”, så er det centrale at se begrebet i bredere forstand. Som betegnelse for det særlige ved legen, som en orden i ordenen (som set med Schmidt, 1992). Det interessante ved begrebet er det cirkulære, der peger på to centrale egenskaber ved legen, idet Huizinga på den ene side med cirklen markerer pointen om en anden orden i ordenen. Samtidig kan vi forstå det cirkulære som uendeligt og netop det cirkulære ved cirklen som en slags rundt og rundt. Legen som legeskraften i Lund & Jessens vokabular trækker én ind i den magiske cirkel, og cirkelns uendelighedsstruktur kan forstås som legedynamikken i Lund & Jessens vokabular. Hvordan man træder ind, beskriver Salen & Zimmerman således: ”The term magic circle is appropriate because there is in fact something genuinely magical that happens when a game begins” (Salen & Zimmerman, 2004: 95). I det følgende undersøges nærmere ”at komme i legestemning” og ”fastholdelse af legestemning”, og afslutningsvist i kapitlet vendes tilbage til de forståelser som Jessen & Lund opstiller, og disse samles med afhandlingens pointer.

Smagsorden

Legemedie og -praktikker er på en gang forudsætningen for og årsagen til, at legestemningen kan opstå og bestå. Det hænger sammen med, at der gennem brugen af praksis med legemediet skabes en betydningsorden ved at der overskrides fra den gældende. Smagsordenen er, som vist, en forudsætning for, at noget *kan komme til* at betyde. I det følgende vil det gennem tre legesituationer vises, at smagsordenen også er mulighedsbetingelse for, at legestemning kan skabes. Den sidste legesituation afsluttes brat, da ordenen brydes, og afslutningsvist ses der derfor på to legesituationer, hvor legestemningen ikke er mulig –

sandsynligvis, fordi ordenen ødelægges. Men først til legesituationen, hvor legestemningen lykkes:

Nelly har lagt dukken på gulvet på reposen, tæt ved døren. Hun holder fast i sutten med begge hænder. "It doesn't make a sucking noise," siger Nelly, lidt efter begynder dukken at sutte igen "no, that is right," siger jeg. Hendes øjne er rettet mod dukken, hun ser koncentreret ud, og dukken sutter stadig sut-sut-sut. "When does she go to sleep then?", spørger jeg, hvortil Nelly svarer "now". Men der er ingen bøvse-lyde eller lukkede øjne, så Nelly putter sutteflasken i munden på dukken endnu en gang, og straks efter begynder den at sutte. Nelly kigger på mig og ser lidt utålmodig ud. Dukken siger suttelyde, og imens laver Nelly lydene sut-sut med munden. "It sounds like a clock," siger Nelly. Nelly tager sutteflasken ud af munden, hun kigger på dukken, holder vejret og siger så "It didn't burp, did it?", siger Nelly, "No, maybe you just have to keep going or," svarer jeg, "yes....". Dukken sutter videre, og jeg siger "Does she close her eyes?". Dukken sutter videre, imens Nelly holder sutteflasken ret op, "yes" svarer hun igen. Dukken sutter lidt igen, Nelly fjerner resolut sutteflasken, der går et øjeblik, og dukken bøvser højt, som en mand. Vi begynder begge to at grine spontant. "Nej," siger jeg grinende. Dukken begynder at trække vejret dybt, "We have to be quiet now," siger Nelly hviskende. "Did she wake up?", spørger jeg, Nelly ser alvorligt på mig. Dukken lukker øjnene, drejer hovedet og kroppen til siden og sukker dybt. Vi kigger på dukken begge to, Nelly lægger forsigtigt sutteflasken til side, Nelly tager hænderne under armene til dukken, hun tager forsigtigt dukken op fra gulvet, armene hænger ned langs siden på dukken, og den sover stadig dybt med snorkende lyde, Nelly lader dukken hvile på sit bryst. Nelly går forsigtigt ud mod køkkenet med den sovende dukke. Da hun kommer til trappen, tager hun et enkelt skridt ad gangen, stille og forsigtigt: "Don't wake up," hvisker hun til dukken. Dukken starter med at græde, "åh," siger jeg. "We have to go back," Nelly går op ad trappen igen, hun løber ind på værelset igen med den grædende dukke på armen, hun tager flasken, dukken siger pludreløst, "I just need to get that," siger Nelly, "Okay," siger jeg. Dukken pludrer videre på Nellys arm (bilag 1: 95 ff., og bilag 2: Nelly_felt_drikke-dukke).

Her kan vi sige, at kaldelyd-suttelyd-bøvselyd-sovelyd-snorkelyd-grædelyd-kaldelyd-suttelyd-bøvselyd... osv. danner et cirkulært forløb for Nelly, og hver gang hun reagerer på kaldelyden, åbnes der med suttelyden for ny betydningsproduktion, der atter åbner for bøvselyden, der atter åbner for ny betydningsproduktion, herefter snorkelyden, hvor Nelly igen får betydningsmulighed,

snorkelyden, grædelyden og kaldelyden, der peger tilbage, og forløbet kan atter gentages med mere eller mindre distance. ”Til-at”-hederne som dynamikken mellem legemediet og de praktikker, som Nelly udøver, henviser betydningsfuldt til hinanden (dukkens lyde, dukkens udformning, sutteflaskens udformning – hullet i munden, der passer til flasken) og til den betydningsorden, der dannes, samtidig med at de hele tiden fører en åbning med sig til nye praktikker. Nelly er midt i det cirkulære forløb en hel lørdag eftermiddag, hun er i leg, og det er legestemning. Man kan derfor sige, at en tilgængelig betydningsorden er en af mulighedsbetingelserne for, at legestemning kan finde sted.

Den pointe kan ligeledes uddybes med computerspillet hos Asger og Johan, der spiller pc-spillet Warcraft. Jeg har noteret mig følgende i feltnoterne:

Johan og Asger sidder tæt på skærmen, skulder ved skulder. De starter spillet op, Warcraft, som Asger fortalte mig om, da jeg besøgte dem første dag. Menneskerne er i krig mod orkerne, men de har også andre fjender, så i samarbejde må de redde verden fra The Burning Legion. De køber våben, rykker rundt nogle gange på angrebets styrke, tjekker fjendens base, har de penge tilbage til flere våben? Johan peger på skærmen, ”der” siger han, og Asger placerer et par krigere på det sted, som Johan foreslog. Han gør sig klar til afgørelsen, klikker på musen og rejser sig fra stolen. Der er stilhed en rum tid. ”Yes,” siger Johan, de har lige vundet endnu et slag i kampen mod fjenden, de rykker frem, og der kommer penge til indkøb af nye våben (Bilag 1: 119 ff.).

Med legemediet (Warcraft) og legepraksis skabes der tilsammen en betydningsorden, der er med til at afstikke de praktikker, det er muligt at udøve i forhold til den på daværende tidspunkt gældende orden, dvs. hvilke praktikker der kan gives betydning i situationen. Både Asger og Johan er fokuseret på, hvad de skal gøre i situationen – nemlig erobre mere land fra fjenden – og de praktikker, de udøver, henviser alle til den betydningsorden, der udøves i. Da de klarer modstanderen, åbnes nye muligheder i betydningsordnen.

Asger, Clara og jeg bliver passet af mormor og morfar en lørdag eftermiddag, og om aften leger vi en rolleleg. Her etablerer børnene betydningsordnen, men senere brydes den, og legen ophører. Nedenfor er, hvad jeg har noteret mig i feltnoterne:

Mormor finder en kasse frem fra det øverste skab i gangen med Playmobil-ting, små stykker stof, der kan bruges som dyner og tøj. Hun sætter den på stuegulvet, og Clara begynder at rode i den. Hun kender indholdet godt, for inden hun får fingrene i kassen, har hun allerede sagt til Asger: ”Jeg vil have hestene og bondefamilien,” og Asger svarer ”Ja, og så sagde vi, at jeg var et krigsherredømme”. De spørger også mormoren, om hun ikke har noget, de kan bruge, mormoren siger ”jo, men hvad skal det være,” og Clara svarer: ”jamen, noget...” Mormoren finder endnu en kasse frem fra en hylde i stuen, fyldt med forskellige stoffer. Asger finder også to huse frem lavet af en papkasse, med små vinduer og en stige til anden sal. De bliver placeret for enden af markerne med udkig ud over landskabet. Clara breder et stykke grønt stof ud og afgrænser på den måde sit ”land” fra Asgers. For enden af marken placeres huset med udkig ud over markerne. Clara sætter dyrene op, imens hun siger: ”Ja, og så skulle bonden arbejde hele dagen i marken, og børnene, de skulle huske at lave deres lektier.” Asger fulgte op og sagde: ”Jeg var kongen over landet, og jeg havde en mægtig hær.” Og Clara: ”Men jeg måtte godt komme på besøg, for dit folk havde jo også brug for landbrugsvarer.” Asger: ”Ja, men du måtte ikke blive for længe, for så kunne det være, at du var en spion.” (bilag 1: 120 ff., og bilag 2: clara_felt_playmobil, clara_felt_playmobil2, clara_felt_playmobil3, clara_felt_playmobil4, clara_felt_hus).

Gennem Asger og Claras brug af legemedierne – playmobil, stof, huse, gulvet – skabes der en betydningsorden gennem ”til-at”, som de via deres samtale og praksis skaber løbende. Igennem den betydningsorden, som etableres, kan legestemning skabes. Men det viser sig, at der er to forskellige ordner på spil. I feltnoterne fortsætter jeg:

Clara er meget optaget af, hvordan bondefamilien får produktionen til at køre rundt, at børnene klarer sig godt i skolen, og at huset skal være rent og pænt. Hun lader familien pakke en stor vogn med grønsager og tager over til Asgers land for at tjene penge. Imens planlægger Asger et baghold mod Claras land. Han overtager bedriften og truer familien på livet. Asger ruster sig til kamp, og alle de ord, han sætter på sit landskab og sit land, trækker på ideer fra fantasyuniverset. Clara ender med ikke at gide lege mere, for Asger slår hele familien ihjel (bilag 1: 120 ff., og bilag 2: clara_felt_playmobil, clara_felt_playmobil2, clara_felt_playmobil3, clara_felt_playmobil4, clara_felt_hus).

I starten af legen udøver Clara og Asger en gemen betydningsorden, som de tror, at de er enige om. Men da Asger slår Claras familie ihjel efter at have erobret Claras land, gider Clara ikke lege mere. Legestemningen brydes, da det sociale træf hænder, for her bliver det klart, at den gemenhed, de troede, de var

enige om, er de ikke enige om. Som det også fremgår af feltnoterne, er det to forskellige betydningsordner, der praktiseres, og da Asger slår Claras familie ihjel, henviser disse handlinger ikke længere betydningsfuldt til den betydningsorden, som Clara tror, at de praktiserer, og hun ophører med at være i legestemning. Asger, derimod, kan fastholde legestemningen, idet hans praksis stadig henviser betydningsfuldt til den betydningsorden, inden for hvilken det ser ud, som om praktikkerne foregår. Et andet eksempel på, at stridende betydningsordner kan ødelægge legestemningen, findes i den følgende legesituation:

Når Freya hopper på trampolinen med drengene fra klassen, så ”stjæler” de andre hele tiden hendes hop. I feltnoterne har jeg noteret mig følgende:

[...]for så kan man rigtig hoppe skønt og højt, siger Freya, medmindre, at de andre ”stjæler mine spring”. Det forstår jeg ikke i første omgang, og hun uddyber det. Jo, fordi Freya er lille og let skulle man tro, at hun ville få de højeste hop (a la Birk fra familien Vestergaard), men her fortæller Freya i stedet, at lige inden hun kommer fra luften og rammer dugen, så tager hendes venner hoppet fra hende ved at hoppe på et sådant tidspunkt på dugen, at hun slet ikke får bund i sit hop, så at sige. Hun kommer på en måde til at hoppe på en helt flad og ikke fleksibel dug. Fordi hendes kraft er så lille, kan hun ikke hamle op med de store venner, der hopper omkring hende. Hun bliver ikke hoppet af dem, men de tager det fra hende (bilag 1: 137).

Man kan forstå legesituationen med Freya og drengene fra klassen på den måde, at de påbegynder at praktisere det, som de tror er en fælles betydningsorden på trampolinen. Praksis på trampolinen udvikler sig for drengene til en intens betydningsproduktion, der driller Freya ved at fratage hende muligheden for at hoppe ordentligt på trampolinen. De bliver ved og ved med at drille, men Freya derimod ser hverken nogen betydningsproduktion, eller at hendes praksis i det setup er betydningsfuld og derfor – kunne man hævde – bakker hun ud og bliver alvorlig. Som vist med Heidegger er det præcis pointen – vakler betydningsproduktionen, der henviser til henvisningen ved at lukke sig, og det ikke bliver muligt at betydningsproducere – som Freya ikke kan – så bliver stemningen alvorlig. I lighed med eksemplet med Clara ”støder” to betydningsordner sammen – de træffes -, og hvor Clara og Asger formåede at lege med hinanden for en stund, selvom deres praksis

var betydningsfuld i forhold til forskellige referencer, er det ikke muligt for Freya i denne situation. Hun ophører med at lege, så snart drengene begynder at drille.

Betydnings-tilsætning

For at legestemningen kan fastholdes, er det afgørende, at man kan blive ved med at sætte betydning til. Som set i praksisafsnittet skabes betydning i det socialanalytiske perspektiv gennem praksis som gemen gentagende distance og distancerende gentagelse. I den praksis kan man skabe mere eller mindre betydning afhængig af, hvor meget eller lidt distance der er til gentagelsen. Skal legestemningen fastholdes, er det nødvendigt, at der ikke er ”for lidt” distance til gentagelsen. For lidt distance medfører, at betydningsmulighederne indskrænkes, og som vist med Heidegger bliver konsekvensen kedsomhed. Schmidt formulerer den pointe således: ”Også viljen til gentagelse træffer et mætningspunkt” (Schmidt, 2005: 286). Fortsætter man med det samme i for lang tid, vil man kede sig.

Betragtningen kan eksemplificeres med en række trampolinlege, hvor børnene på forskellige måder tilsætter betydning, som synes at være en måde at undgå trægheden og det kedsommelige på:

Vi er i Thais og Birks have. En stor havetrampolin fylder rummet ud mellem to æbletræer og et blommetræ. En lille stige fører drengene op på trampolinen. Thais sætter i gang, armene trækker kroppen med, og benenes gentagne ”bombom”-rytme får hele dugen til at svinge i takt med kroppen. Han griner og holder sig omkring cirklen, der er tegnet i midten af den sorte flade. Han skrider og smiler og smider sig på bagen. Birk ser på i starten, men træder nu også op på stigen, og han sættes i gang af Thais' rytme og trampolinens gentagelse (Bilag 1: 110).

Drengene starter med at kravle op på trampolinen og hopper udstrakte op og ned mange gange, og hurtigt finder de en rytme sammen. Jo længere tid der går i legeforløbet, des mere distancerende bliver gentagelsen i hoppet, og i den her situation ender Thais på bagen. Gennem distance til gentagelse tilegnes merbetydning, og man kan derfor sige, at en vedvarende tilegnelse af sansen for forskellige praktikker bliver mulighedsbetingelse for fastholdelse af legestemning. Når Thais og Birk hopper, har de tilegnet sig sansen for praksis, og ved at præcisere og nuancere sansen for praksis bliver det muligt for dem at udføre stadig

sværere praksisser. Man kan derfor sige, at dygtighed i praksis kan fastholde legestemningen, idet dygtigheden er med til at tilsætte merbetydning.

Den pointe kan eksemplificeres med endnu et eksempel fra empirien. Jeg besøger Dina, og hun fortæller om sine trampolinsessioner, som hun går til en gang om ugen. Hun viser mig, at de starter i opvarmningen med at lave tre figurer, og jeg noterer følgende i feltnoterne:

Dina viser mig et hop på trampolinen, hvor hun springer en halv meter op, strækker begge knæ til brystet, hun fortsætter videre til et hop med strakte ben til begge sider, og videre til et hop med benene strakt ligefrem mod hende. Hun gentager det igen og igen, hun fortæller samtidigt, at Elias ikke er særlig god, hun gentager igen de tre spring og fortæller, at han ikke laver de tre spring lige efter hinanden, men i stedet laver et lille mellemhop imellem de tre hop (Bilag 1: 135).

Deltagelse i trampolinsessionerne giver Dina mulighed for at tilegne sig nye praktikker og dermed forbedre sin sans for praksis, i dette tilfælde tre enkle gentagelser. De tre gentagelser tilegnes nu med større og større distance. Når betydningsproduktionen for første strakte hop stagnerer, kan hun gå videre til hoppet med knæene til brystet osv. Det betyder, at hun kan fastholde legestemningen længere, eftersom smagsmulighederne bestandigt åbner sig, jo mere sans hun får for praksis. Dette forhold kan yderligere eksemplificeres med henvisning til vores samtale om broren Elias, der ikke finder hverken trampolinhop eller trampolinsessionerne lige så fantastiske.

| | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I | And do you practice your, that jumping you are learning in your trampoline lessons? |
| Dina | Yeah, I try to help Elias with his trampolining, but he just doesn't get it |
| I | Okay, why don't you think he doesn't? |
| Dina | Because, when at the lessons we have to do this routine, we are not allowed to jump in-between the moves, so we have to get like, I can't do it properly, but you have to do like scuttle, pipe, jump, without jumping in-between, but Elias goes like scuttle, jump, pipe, jump, jump (vi griner), |
| I | So, you have to do it really really fast? |
| Dina | Yes, |
| I | And change position? |
| Dina | The higher level, the harder it is. |

Dina understreger her, at Elias ”doesn't get it”, det vil i afhandlingens vokabular sige, at han ikke har sans for praksis. Hun uddyber det med at sige, at han ikke kan finde ud af de hop, som de skal lave. Derimod finder Dina de praktikker, der skal udøves, udfordrende, og hun forsøger at tilegne sig dem, selvom det ikke helt er muligt for hende endnu. Legestemningen bliver altså mulig at fastholde for Dina over længere tid, da hun på en gang har sans for praksis, samtidig med at hun gennem trampolinlektionerne får mulighed for at møde nye praktikker.

At få et større spektrum af praktikker er altså med til at gøre mulighederne for at fastholde legestemningen bedre. Csikszentmihalyi understreger ligeledes i sin bog *Flow* (1989/2008), at aktiviteten må være udfordrende, ligesom den kræver færdigheder. Som han understreger:

Enhver aktivitet indeholder masser af muligheder for handling eller ”udfordringer”, som det kræver passende færdigheder at klare. Hvis man ikke har de rette færdigheder, er aktiviteten ikke en udfordring. Så er den blot meningsløs. Det at tage skakbrættet frem virker stimulerende for en skakspiller, men lader alle, som ikke kender spillets regler, kolde (Csikszentmihalyi, 2008: 62).

Hvis man tænker Csikszentmihalyis forestilling om udfordring og færdigheder sammen med Heidegger og Schmidt, kan man sige, at de nye udfordringer, der opstår i legen gennem bedre sans for praksis, er med til at åbne for tilsætning af ny betydning. Lykkes det ikke, kan kedsomhed som manglen på betydningstilsætning være konsekvensen. Det er præcis det, der sker i den følgende legesituation:

Mia, Nelly og jeg sidder på gulvet i familiens dagligstue og begynder at spille Mouse Trap, som Mia har taget et billede af i den indledende fase af feltarbejdet. Jeg har noteret følgende i feltnoterne:

Mia siger Mouse Trap, og så vælger Nelly også Mouse Trap. Mia henter det, og vi åbner pakken og begynder at spille. Først tror jeg, at vi skal sætte hele banen op til at starte med, men så går det op for mig, at spillet handler om at sætte banen op. Grunden til, at jeg

tager fejl, er, at de billeder, som børnene har taget, alle sammen har banen på, der er ikke et eneste billede, hvor det kun er selve spillepladen. Vi starter spillet, det går sløvt, og pigerne virker ikke, som om de virkelig har lyst til at spille. På et tidspunkt går spillet helt i stå, vi begynder at lege lidt med perlerne, som står ved siden af fjernsynet på bordet, som de bruger som fjernsynslegebord. Pludselig tager Nelly spillepladen op, begynder at ryste den helt vildt, imens hun råber ”jordskælv” (Bilag 1: 132).

Børnenes praksis er træg med langsomme, laskede og uklare gentagelser, og de begynder at lege med perler, da vi forsøger at komme i gang. Jeg kender ikke til, hvordan børnene plejer at udføre praksisserne, men børnenes træghed betyder, at det bliver vanskeligt at få den nødvendige sans for praksis, der ligeledes giver mig sans for gemenheden. Afslutningsvist bliver situationen kedelig for Nelly, og hun tager pludselig hele spillepladen op og ryster den alt, hvad hun kan, imens hun råber ”jordskælv”. Jordskælv var en måde at overskride den igangværende praksis på for at fastholde legestemningen og med den skabe en ny betydningsorden. Hverken Nelly eller jeg insisterer på vores smagspraksis i Nellys afsmag for spillet (kedsomheden havde sneget sig ind på mig), i stedet giver vi os til at grine højlydt og glider på den måde af på afsmagen og siger ja til ny betydningsproduktion og en ny smag. Nellys afsmag for den igangværende leg åbner således også nye betydningsmuligheder for mig som medleger (jf. bilag 2: nelly_felt_jordskaelv.avi).

Som set i det foregående kan denne betydningstilsætning ske på utallige måder: Hos Thais og Birk bliver det muligt gennem variationer af gentagende distance og distancerende gentagelse, og hos Dina gennem trampolinlektioner, der udfordrer og forbedrer sansen for praksis, og i det sidste eksempel fjede Nelly gentagelser til spillet, som både var overraskende og skøre. I det følgende skal det nærmere undersøges, hvordan betydningstilsætningen også kan foregå ved at inddrage nye legemedier og dermed også nye legepraktikker i den praksis, der gør sig gældende.

Mathilda og Luka har lavet et arrangement i haven med en lille trampolin og en stor trampolin (se bilag 2: mathilda_trampoline). De kombinerer altså to legemedier og -praktikker, som ligner hinanden, men som i opsætningen gør det muligt for børnene at

udføre legepraktikker, der ellers ikke ville være mulige ved eksempelvis kun en stor trampolin. Som jeg noterer i feltnoterne:

Mathilda stod først op på den lille, herefter satte hun armene op på rammen af den store og brugte den dels som støtte, men også til at give hende mere kraft i springene på den lille. Faktisk kunne hun komme helt op og stå på højkant, når hun brugte samspillet mellem de to trampoliner på den måde (Bilag 1: 130).

Samspillet mellem de to trampoliner er altså med til at skabe nye betydningsmuligheder for legepraksis, og betydningsstilsætningen sker her ved at bruge variationer af samme betydningsorden.

Et andet eksempel på skabelse af nye betydningsmuligheder er at inddrage legemedier, der umiddelbart kommer fra forskellige betydningsordner og i samspil skabe ny betydningsproduktion. I samtalen med Clara fortæller hun om en leg, hun legede sammen med veninderne. De brugte trampolinen som legemedie sammen med deres Bratz-dukke til en rolleleg, hvor dukkerne var i forlystelsespark sammen:

| | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clara | Og så skulle vi lige forbi Caroline og vi leger rigtig tit på den trampolin, så vi tog den lige med |
| I | Hvad er det, der er så sjovt ved den trampolin? |
| Clara | Altså, man kan hoppe højt, og så på et tidspunkt, hun har sådan nogle Bratzdukker, dem kan vi godt lide at lege med, selvom vi helst ikke vil indrømme det. Det er lidt pinligt (fniser) |
| I | Er det rigtigt? |
| Clara | Men de er sjove |
| I | Hvorfor er det pinligt |
| Clara | (Hi, hi) sådan er det bare, og så gik vi ud og lavede et kæmpe tivoli, og så hende Maja, altså mig, Ida, Caroline og Maja, og så var det sådan at så lavede Ida sådan en forlystelse, nogle radiobiler, hvor man skulle samle ting og så få penge for dem |
| I | Så Bratzdukkerne var på trampolinen eller hvad? |
| Clara | Ja, så lavede vi så sådan et tivoli, så brugte jeg, Caroline har sådan nogle Kawasakisko, de har nogle meget lange og løse snøreband og så trak jeg et sippetorv igennem snørebandene, de er stadig løse (fniser) |
| I | Er det rigtigt? |
| Clara | Og så satte jeg dukken op i og svingede det der sippetorv rundt |

(Bilag 1:64 og bilag 2, clara_trampoline).

Ved at sammensætte trampolin, dukker og praktikker sker der en betydningstilsætning, da pigerne ”sammensætter” legemedier og praktikker fra forskellige betydningsordner til en ny orden. Trampolinen hopper de på, på alle mulige måder, og dukkerne leger de rollelege med (groft sagt). I sammensætningen af legemedierne trampolin og dukker samt den brug, de har kendskab til, sker der noget tredje, og den betydningsproduktion er i højere grad med til at fastholde legestemningen for pigerne, end hvis de havde fortsat trampolinhoppene uden dukkerne eller fortsat rollelegen med dukkerne uden trampolinen.

Det sidste eksempel på betydningstilsætning gennem inddragelse af nye legemedier (og praktikker) får betegnelsen *legeflow*, og det karakteristiske er, at legemedier og praktikker afløser hinanden i en lind strøm. Eksempelvis var det tilfældet, da jeg besøgte Elias, og han startede med at lege med biler på gulvet i børneværelset. I feltnoterne har jeg noteret følgende:

Elias går op på værelset. Da vi kommer ind på værelset, går han hen til en kasse, tager to biler op og begynder at køre med dem, det gør han lidt tid, han ignorerer mig, og jeg sætter mig bare og ser på ham, mens han leger. Han siger billyde, kører ud på gulvtæppet og hen til et skab, som han åbner [...]. Han begynder at tage ting ud fra nederste hylde. Et par Anders And-blade, en LEGO-bil, tegnesager, en malerbog, en helikopter. Han tager først én ting ud, kigger på den, mens han snakker med sig selv. Så den næste, og igen snak med sig selv [...]. På et tidspunkt begynder jeg at lege med LEGO'et for mig selv, jeg bygger en bil, og han løfter blikket fra en piratbog, som han også har fundet i skabet, så begynder han at kommentere mit byggeri, og han begynder også at samle sammen til en LEGO-bil (Bilag 1: 136 ff.).

Som det fremgår af ovenstående starter legen med, at Elias kører med to biler hen over sengen og hen til skabet. Her lægger han bilerne fra sig, og han tager nye legemedier i brug, da han åbner skabet og begynder at rive ting ud, han maler lidt i malerbogen, kigger i piratbogen og snurrer rundt med helikopterens propel. Pointen er, at dette legeflow kan forstås som en måde at fastholde legestemning på. Hverken legemedier eller praktikker når at blive kedelige, idet der hele tiden skiftes fra det ene til det andet. Kendetegnet ved legeflowet, der er beskrevet her, er, at hverken legemedier eller praktikker umiddelbart deler betydningsorden, men de udspiller sig lineært efter hinanden, hvorved de i nogle tilfælde rækker ind over hinanden.

At lege og at leges med

Som det fremgik af afsnittet om legepraksis kan man med Schmidts begreber om distancerende gentagelse eller gentagende distance sige, at legen er kendetegnet ved, at man på en gang leger med ved at distancere gentagelsen, samtidig med at man gennem sin legen med gentagelsen leges med ved at gentage uden tydelig distance. Nelly starter med i legesituationen med bøvsedukken at sætte flasken i dukkens mund, og hendes krop begynder kort efter at vugge i takt med rytmen, dvs. rytme og lyd tager fat i kroppen og vugger den. Hun ved ikke, hvornår bøvsen kommer, og i flere af videoklippene tager hun flasken ud, når hun synes, at dukkens suttelyde er på vej til at stoppe, afventer, om den kommer. Hvis ikke sætter hun atter flasken i munden på dukken (jf. bilag 1: 129 ff.). Hun søger efter denne dynamik hele tiden; så snart dukken bøvses og lægger sig til at sove, står hun på spring i tilfælde af, at den skulle vågne – ja, man får ofte fornemmelse af, at hun ligefrem forsøger mere eller mindre intentionelt at vække den, og processen må starte forfra. Hun piller ved dukken, flytter på sutteflasken, ligesom hun taler højt til mig. Når dukken vågner, og processen skal gentages, er hun øjeblikkelig klar og starter forfra: Hun finder et godt sted, hvor dukken kan sove, starter med at give flaske, og så kører gentagelserne atter. I en af de små videoer har jeg noteret mig, at hun faktisk gør gadedrengehop op mod værelset (jf. bilag 1: 101). Det vil sige, at det er den genkommende stræben efter at være i denne interaktion med dukken, hvor hun på en gang leger og leges med, der fortæller os, at legestemningen kan siges at finde sted netop der, mellem at lege og at blive leget med. Som jeg beskriver det i feltnoterne:

Dukken siger suttelyde, og imens laver Nelly lydene sut-sut med munden. "It sounds like a clock," siger Nelly. Nelly tager sutteflasken ud af munden, hun kigger på dukken, holder vejret og siger så "It didn't burp, did it?", siger Nelly. "No, maybe you just have to keep going or," svarer jeg, "yes....". Dukken sutter videre, og jeg siger "Does she close her eyes?". Dukken sutter videre, imens Nelly holder sutteflasken ret op, "yes" svarer hun igen. Dukken sutter lidt igen, Nelly fjerner resolut sutteflasken, der går et øjeblik, og dukken bøvses højt, som en mand. Vi begynder begge to at grine spontant (Bilag 1: 133 ff.)

Legestemningen finder sted i bevægelsen flasken-i-munden-flasken-ud-af-munden som en bevægelse mellem at lege med, når

flasken stikkes i munden, og at leges med, når hun afventer feedbacken. Når Nelly putter flasken i munden, vil hun lege med dukken og virker på den med flasken, men så snart flasken er i munden på dukken, og den begynder at lave de ventede suttelyde, så leges Nellys krop med – det er nu dukken, der virker på Nellys krop gennem de anslag, den sender af sted. Som set i praksiskapitlet kan begrebet om gemenhed aflæses gennem gentagelserne, dvs. der, hvor Nelly gentager og gentager, uden at gentagelsen artikuleres, ligesom distancen til gentagelsen ikke er af nævneværdig karakter. Gentagelsen bliver i den forstand begreb for takten – for der, hvor hun leges med – og kroppen rækker med suttelyden, og hun venter på bøvsen.

Asger beskriver bevægelsen frem og tilbage, mellem at blive leget med og lege med, som noget, der bare glider. Da jeg spørger ham, hvad der er så fedt ved computerspil, siger han følgende:

Jamen, jeg synes bare, at det er sjovt, øh, det er på en måde sjovere end brætspil, fordi altså der er bedre grafik, og på sådan en måde, at de bevæger sig lige med det samme, at det glider ud i et (Bilag 1: 69).

Man kan netop tolke Asgers kommentar om, at det bare glider som et billede på, hvordan gemenheden som legestemning bare udøves, uden der opstår en artikuleret konflikt, og som spiller glider man med. Grunden til, at man kan glide med, er, som Asger også peger på, at legemedie og legepraksis hele tiden giver retning. Det vil sige, at gemenheden som stemning kan opretholdes, fordi bevægelsen ikke går i stå, men den er netop kontinuerlig og i den forstand også forventelig *uden* dog at være forudsigelig – som svar, hvor man altså kan regne med, at man vil blive påvirket, når man virker på. Når Birk og Thais hopper på trampolinen, er det i lighed med situationen med Nelly og dukken og Asger og computerspillet også dynamikken mellem at lege og leges med, som kan aflæses i hoppet:

Når Thais sætter i gang med kroppen, så gør han brug af trampolindugens muligheder, med svingende arme og let bøjede knæ, får han dugen til at svinge, og svinget op og ned får hans krop til at svinge med bom-bom-rytmen (bilag 1: 110).

Det er præcis dynamikken mellem at virke på og virkes på, som indfinder sig, når Thais sætter i gang, når kroppen svinges af lyd

og rytme. I det følgende vil legestemning som gemenhed betragtes ud fra spørgsmålet om det aktive og det passive ved at inddrage Gadamer's ideer om leg og spil fra *Wahrheit und Methode* (1966).¹⁰

Gadamer beskriver i *Wahrheit und Methode* det at leges med som selve legens væsen: "Bevægelsen frem og tilbage er åbenbart så central for spillets væsen, at det er ligegyldigt hvem eller hvad der udfører den" (Gadamer, 2004: 104). Når bevægelsen er afgørende for legen/spillet, samtidig med at legeren/spilleren ikke er afgørende, kan man sige, at det er legen/spillet, der leger legeren, frem for legeren, der leger legen, og han bemærker videre: "Al spillet er at blive spillet" (Gadamer, 2004: 104). Hvis man skal forstå "danselegen", "ostelegen", Nellys leg med dukken, Asgers computerspillet samt Thais og Birks trampolinhop i det perspektiv, kan man sige, at legerne i Gadamer's perspektiv først og fremmest må hengive sig til legebevægelsen. Gadamer fortsætter: "Tværtimod er det først ved at hengive sig til spillets opgave, at man i egentlig forstand spiller sig ud" (Gadamer, 2004: 105). I Gadamer's perspektiv er legen og spillet først og fremmest en *hengivelse* til at kunne blive leget/spillet med og dermed opnå stemning i legens bevægelse.

I afhandlingens perspektiv er legen alene som hengivelse for passivt, i stedet skal insisteres der på legen også som en betydningsproducerende aktivitet. Hos Schmidt viste det sig, at udøvelsen som gentagende distance og distancerende gentagelse kan karakteriseres som legens grundbevægelse, og den udøvelse kræver både kamp, strid og mod.

Gadamer skriver videre: "Tværtimod er det først ved at hengive sig til spillets opgave, at man i egentlig forstand spiller sig ud" (Gadamer, 2004: 106). Pointen er, at hengivelsen fører til, at spillet kan fremstille sig, dvs. det er ikke spilleren, der fremstiller spillet, men spillet der fremstiller sig gennem spilleren. Men når spilleren kun skal vise hengivelse, ligesom spilleren skal overskride sig selv og lade spillet spille, peger det på, at Gadamer's perspektiv

¹⁰ Det tyske *Spiel* kan både oversættes med leg og spil, og i den danske oversættelse af værket er *Spiel* udelukkende oversat som spil. I lyset af afhandlingens kategoriudvikling forstår jeg den danske oversættelse som både leg og spil og vil derfor også bruge begge begreber i min læsning af Gadamer.

medfører, at legeren gøres passiv. I Gadamer's perspektiv får man en fornemmelse af, at legens bevægelse kommer af sig selv; bare sker, hvis åbenhed og hengivelse er til stede. Gadamer skriver videre om legen og anstrengelsen: "Det hører med til spillet, at bevægelsen er uden formål og hensigt, men også uden anstrengelse. Det går nærmest af sig selv" (Gadamer, 2004: 104).

Forskellen mellem de to måder at forholde sig på – aktivt og passivt betydningsproducerende – peger Schmidt på i *Diagnosis* (1999a). Schmidt betegner det socialanalytiske perspektiv som en aktiv perspektivisme, hvor pointen er, at fortolkning skaber virkeligheden, idet der ikke gives andet end betydningsdannelse. Gemenheden som legestemning er præcis en aktiv form for betydningsdannelse. I forlængelse deraf kan det også påpeges, at fraværet af anstrengelse – som er en pointe hos Gadamer – ikke kan siges at gøre sig gældende i gemenheden som legestemning. Anstrengelsen kan præcis siges at være dominerende, når det handler om at skabe gemenhed som legestemning, fordi det hele tiden handler om at skabe betydning, og i den skabelse må man lige præcis anstrenge sig. Der er flere eksempler på nødvendigheden af anstrengelse, når det gælder om at skabe legestemning som gemenhed. I oste-legen ses de fire drenge bruge mange timer på at dygtiggøre sig til udøvelsen af stemning som gemenhed – de forfiner deres udøvelse. Et andet eksempel er Mathilda, der øver sig mange gange om ugen på at hænge i en armstang, som hendes far har sat op i indgangen til hendes værelse, ved at svinge kroppe frem og tilbage. Da hun hopper ned fra stangen, efter hun har vist mig svinget med kroppen, viser hun mig, at hænderne nu har fået fire røde vabler der, hvor hånd og stang har mødtes. Hendes leg betyder ikke alene, at hun må gøre sit allerbedste, anstrenge sig til fulde, men ligeledes, at hun får konkrete fysiske spor på kroppen efter udøvelsen (jf. bilag 2: mathilda_stangidoer og bilag 1, 92, mathilda_felt_sving_stang.avi). I videoen kommer det til udtryk på følgende måde:

Hun rammer gulvet og strækker hænderne frem og ryster hænderne, imens hun siger "ah, ah," som om det gør ondt, og jeg spørger, "gør det ondt?", og hun svarer: "Ja, nogen gange." (Bilag 1: 94).

Hvor Gadamer argumenterer for, at den, der leger, leges af legen, understreger Schmidt derimod nødvendigheden af den aktive leger i bevægelsen lege/leges med. I materialet er det tydeligt, at legen tillige indebærer, at dynamikken ikke bare kan virke på, men også skal virke på, hvis den skal fortsætte – det er også det, der ligger i det socialanalytiske perspektiv – enten ved at forstærke den eller ved at svække den. Dvs. at legen ikke alene bliver et spørgsmål om, at legestemningen kommer til at ske, men når den sker, så består aktiviteten tillige i dels at fastholde stemningen og dels at lege med stemningen. Det kan eksempelvis ske ved, at børnene forstærker eller svækker stemningen. Når far Kurt kravler op på trampolinen og hopper med, forstærkes dynamikken mellem at lege og at leges med, ja, faktisk kan det næsten synes, som om ”leges med” tager helt over i en periode, og det i den forstand ikke er muligt for Birk at gøre andet end at leges med. I det øjeblik han rammer dugen samtidig med sin far, når han ikke at virke på dugen selv, men kraften fra dugens rytme sammen med far Kurts hop, der har mere styrke end Birks pga. vægtforskellen, ”stjæler” hans virke, og han bliver i stedet hoppet med:

Men hvad så, når far Kurt kravler op på trampolinen og hopper med? Jo, så bliver balancen mellem at hoppe og at hoppes med forskudt, så Birk i højere grad hoppes med frem for at hoppe, for ikke bare hoppes han af rytmen fra trampolinens dug, efter han selv har sat kroppen i gang, hans fars hop forstærker nu også, at han hoppes med i endnu højere grad (Bilag 1: 111).

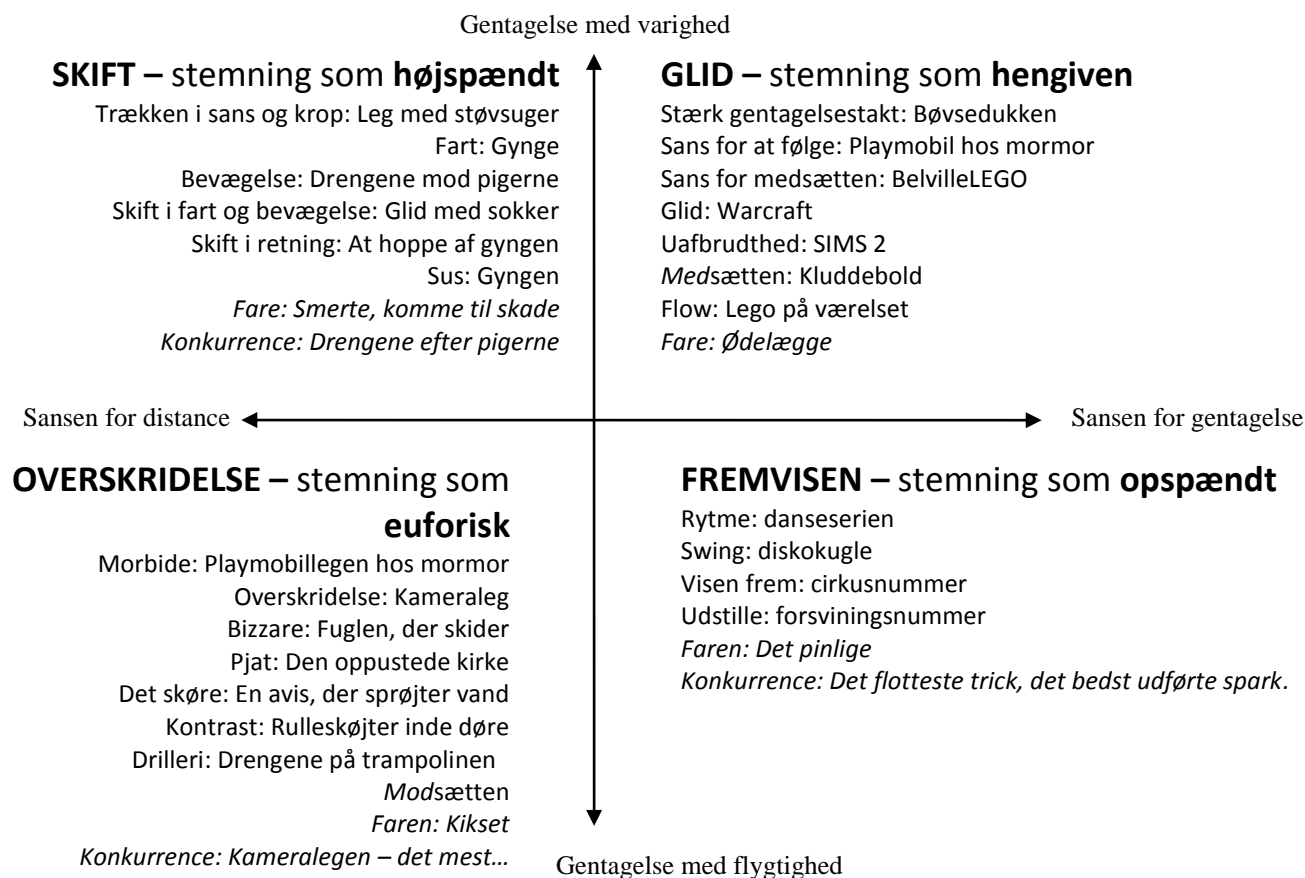
Som afslutning og opsamling på både kapitlet om legestemning samt den filosofiske kategoriudvikling, som udgør det andet greb af den socialanalytiske samtidsdiagnose, skal perspektivet om leg som legemedie, legepraksis og legestemning nu samles i en kortlæsning. Herunder vil Jessen & Lunds begreber (2008) ligeledes blive videreført.

Kortlæsning af legestemning

Som i de foregående kort over legepraksis og legepraksis/legemedier er kortet orienteret i forhold til gentagelse med varighed vs. gentagelse med flygtighed (den lodrette akse) og sans for distance vs. sans for gentagelse (den vandrette akse). Desuden er praksistyperne sat ind sammen med legestemningskategorierne. I hvert felt er praksistypernes

karakteristikas angivet sammen med en legesituation, der i særlig grad viser den dimension. Ud over afhandlingens kategorier skal disse ligeledes tænkes sammen med Jessen & Lunds tidligere nævnte legedynamikker (2008).

GLID kan karakteriseres ved legestemningen **hengivenhed**, der har en stærk *takt* af gentagelse, som når Dina spiller sit mobilspil Super Breakout, eller når Mathilda laver parfumer i sit parfumelaboratorium. Hvis vi genkalder os – i parentes bemærket – Gadamers ide om spil og leg, er han i høj grad fokuseret på at bestemme legen alene med afsæt i denne praksistype, mens de andre, kunne man hævde, er helt fraværende. SKIFT er karakteriseret ved legestemningen **højspændt**, dvs. ved en parathed eller forventning om skift i sanselighed. Skiftet i sanselighed sker eksempelvis, når Clara glider af sted over stuegulvet på sine sokker, eller når drengene leger med støvsugeren i sløjdlokalet, eller da Mathilda træder ud på trampolinen. Børnene er indstillede på og åbne for, at der vil blive trukket i og virket på deres kroppe. I legepraksistypen OVERSKRIDELSE er legestemningen karakteriseret som **euforisk**, og det kendetegnende er det pjattede og det skøre, som kameralegen, hvor Clara og veninderne fotograferer hinanden i munden i deres kameraleg, eller da Asger fortæller om en avis, der sprøjter vand, eller Mads-Augusts leg med den skidende undulat. Den sidste legestemningskategori er **opspændt**, som karakteriserer FREMVISEN: Når drengen viser sit cirkusnummer, hvor han maser sig ud af vinduet, når Mads-August og jeg leger med discokuglen på værelset, eller når Luka leger med Crazy Bones, er det karakteristiske, at legeren udstiller og viser sig selv frem med stadig swing i grundbevægelsen. Sammenhængen mellem de tre elementer legemedie, legepraksis og legestemning er i en vis forstand, at de mimer et tilhørsforhold, dvs. at kan en legepraksis karakteriseres som GLID, så mimer GLID legestemningen hengivenhed. Når forholdet kan karakteriseres ved mimen, hænger det sammen med, at stemning ikke direkte kan lokaliseres, men derimod viser den sig gennem legepraksis.



Figur 13: Kort over legemedier, -praksis og -stemning

Som set i indledningen til nærværende kapitel hævder Jessen & Lund, at nogle meningsstrukturerer som fare, bevægelse, konkurrence og vittigheder, der indbyder til praktikker, er i stand til at opfordre til og fastholde legestemning. I forrige kapitel skitseredes fire kategorier for typer af legepraktikker, og disse blev samlet med legemedier og nu i ovenstående med legestemning. I det følgende skal der gøres en række overvejelser om Jessens & Lunds kategorier i forhold til afhandlingens afsluttende kategoriudvikling.

Overordnet kan man sige, at i SKIFT/højspændt handler Jessen & Lunds ide om faren, om at undgå at komme til skade, om at undgå smerte, eksempelvis, når man hopper på en trampolin sammen med både tre venner og ens far. I OVERSKRIDELSE/eufori handler faren om ikke at ramme det rigtige tidspunkt for pjat eller drilleri, at ramme forkert ville tværtimod være kikset. I FREMVISEN/opspændt ligger faren i risikoen for det pinlige, dvs.

at dem, der fremstilles for, ikke svarer på indfaldet. Som da den anden Asger for anden gang lader sig dumpe ud af vinduet i sit forsvindingsnummer, og ingen lægger mærke til det. I GLID/hengivenhed kan man sige, at faren går på risikoen for, at det, der bygges, tegnes, laves eller etableres, går i stykker.

Konkurrencen som en måde, meningsstrukturen er organiseret på, er dominerende i SKIFT, som er kendetegnet ved de fysiske aktiviteter, der tager fat i kroppen. Men konkurrencen kan også findes i FREMVISEN, som da Luka legede med Crazy Bones og pludselig blev optaget af, hvordan de fløj over i mine, og han gentog deres færd i langsom gengivelse, og konkurrencen handlede nu om at lave det flotteste skud. Konkurrencen i OVERSKRIDELSE angår særligt det overskridende af det gældende, dvs. hvordan man kan overskride mest, en pointe, der blandt andet kom til udtryk i Nuala og Freyas leg med plastikdukkerne, hvor de konkurrerer om det mest morbide udtryk. I GLID-legepraktikkerne er konkurrenceelementet derimod ikke dominerende, sandsynligvis fordi det i højere grad handler om at komme sammen i mål end om at føre sig frem. Bevægelsesdimensionen er på spil i alle fire typer af legepraktikker, men pointen er, at bevægelsen udtrykkes på forskellig vis alt efter legepraktikkens type: I SKIFT er bevægelsen omskiftelig, både i hastighed og retning, mens kendetegnet for GLID er, at bevægelsen er rolig, afdæmpet og præget af kontinuitet. I OVERSKRIDELSE derimod er bevægelsen overdrevet og vrængende, som vi så i eksemplet i danselegen med Johan og vennerne, mens bevægelsen i FREMVISEN skal fremvises, og derfor kan være det hele, alt efter, hvad man tror, der falder i publikums, og altså de andre deltageres, smag. Inden afhandlingens konklusion skal der i det følgende gøres en række opsamlende overvejelser i forhold til afhandlingens resultater.

Opsamlende overvejelser

Med afhandlingens udviklede kategorier for leg vil der nu gives et bud på, hvordan forskellige typer af legemedier og legepraktikker virker fremmende for både igangsættelse af legestemning og fastholdelse af legestemning, og om og hvordan samspillet mellem legemedier og legepraktikker kan virke positivt ind på det fremmende. Antydninger af svar kan findes gennem følgende tre

pointer: Første pointe er, at de ”reneste” legepraktikker/legestemninger virker særligt initierende for at *komme* i stemning. Et eksempel kunne være en vild rutschebane i Tivoli, der er rigtig god til at frame legepraktikker/legestemninger som SKIFT/højstemt, og samme karaktertræk kan man sige, at trampolinen har. Begge legemedier er også store og fylder, og størrelsen og fylden er, kunne man hævde, med til at trække en hen mod dem.

Anden pointe er, at legemedier, der kan bruges til at skabe ikke kun ”renere” legepraktikker/stemninger af en særlig type, virker særdeles godt som legefastholdende. Kigger man på computerspillet Warcraft kan man sige, at en af grundene til, at Johan og Asgers leg/spil kan fastholdes i så lang en periode, hænger sammen med, at aktiviteterne omkring spillet giver børnene mulighed for at modulere med flere af legestemningstyperne. Som før nævnt er Warcraft et strategispil, og da jeg ser drengene spille første gang, har de allerede gennemført de to første missioner og er nu i gang med den tredje. Det vil sige, at legemediet og legepraktikkerne indbyder til mange timers leg, hvor hver praktik åbner op for nye mulige muligheder. Da Asger og Johan starter spillet op, er legepraksis/legestemningerne i høj grad præget af GLID/hengivenhed; de køber våben, stiller deres hær op, bytter noget andet, og gennem disse taktfulde legepraktikker mimes hengivenhed. Men midt i situationen spørger Asger som før nævnt, om Johan synes, at det er nok med de indkøb og klargørelse til angreb, og efter Johans ”ja,” rejser begge drengene sig op og er parate til udfaldet af de beslutninger, som de har taget. Pointsystemet som en slags belønning for veludført arbejde er på den måde med til at føre Johan og Asger mod nye stemningstyper (se også Salen & Zimmerman, 2004). Overordnet kan man derfor sige, at GLID/hengiven er i centrum, men det interessante er, at legemediet og legepraktikkerne samtidigt blandt andet gennem faren (for at blive skudt, bekæmpet af fjenden, opdaget osv.) og konkurrencen (opgradering af hovedbasen, opgradering af karakterernes magi-niveau osv.) giver mulighed for at legestemningerne kan blive andre typer. Da de rejser sig op, kunne man sige, at både SKIFT/højstemt er på spil, da deres sanselighed

ændrer bevægelse, fart og retning, ligesom der også er FREMVISEN/højstemt på spil, når de skal se, om de kan vise sig frem på ret vis. Fastholdelse af legestemning kan i den forstand operere med to strategier, når det handler om at tilsætte betydning, hvis man kigger på ovenstående eksempler: en vertikal og en horisontal strategi. Den vertikale strategi for fastholdelse af legestemning kan den vilde rutschebane i Tivoli siges at tilhøre. Her er strategien, at legepraktikkerne forbliver de samme, men intensiveres, dvs. at rutschebanen må blive vildere og vildere, og de sanselige retningsskift, bevægelsesskift, skift i fart og højde skal blive vildere og vildere, for at legestemningen højspændt kan fastholdes. Forlystelsesparkerne tilbyder derfor også vildere og vildere forlystelser år efter år, for at, kunne man hævde i lyset af afhandlingens argumentation, fastholde legestemningen hos parkernes besøgende.¹¹ I legesituationerne med trampolinen, som allerede er berørt, kan man genfinde samme legepraksis hos børnene: Dina forsøger vildere og vildere tricks med sine hop, Birk og Thais hopper med faren, så hans kraft og tyngde intensiverer legestemningen højspændt, mens Nelly bruger en hoppebold oven på en lille trampolin, og Mathilda tilføjer endnu en trampolin til sin kingsize, der udvider mulighederne for intensitet. Pointen er altså, at børnene i eksemplerne med legemediet trampolin intensiverer legestemningen højspændt. Men samtidig kan fastholdelsen også gøre brug af en horisontal strategi, hvor det i højere grad handler om ikke alene at intensivere ved at få mere af den samme legestemning, men derimod også om at tilsætte ny type af legestemning.

Den tredje pointe angår samspillet mellem legemedier og hænger tæt sammen med de to foregående. Her kunne man påstå, at netop samspillet mellem legemedier, hvor fokus er på den ”reneste” legepraksis, fungerer særlig godt med legemedier, der derimod kan være med til at skabe mulighed for, at forskellige legestemninger kan ske. Igen er trampolinlegesituationerne gode som eksemplificering, da børnene både intensiverer legestemningen højspændt (i perspektivet her bliver det en vertikal strategi), og

¹¹ En række rejsebureauer tilbyder også ”legestemnings-pakker”, hvor man som deltager besøger verdens 10 vildeste rutschebaner.

samtidig er der mange eksempler på, at de modulerer med forskellige legestemninger ved at bruge andre legemedier sammen med trampolinen. Det gjorde Clara med veninderne i forlystelseslegen med dukkerne på trampolinen, og her kunne man sige, at netop vekslen mellem trampolinen som SKIFT/højspændt og dukkelegen som GLID/hengiven er med til at fastholde legestemningerne.

Ideen er, at afhandlingens perspektiverende del skal videreføre kategorierne og de ovenstående pointer og tænke dem i forhold til de legemedier/legepraktikker, der allerede er skabt igennem forskningscenteret Center for Playware. Det vil blive berørt efter den videre opsamling og afslutning på de foregående kapitler samt afhandlingens konklusion.

*

I de foregående tre kapitler er afhandlingens bud på en legedefinition gennem triaden legemedie, legepraksis og legestemning blevet gennemspillet og udfoldet. Legemediet er defineret gennem begreberne om meningsstruktur, praksis og leger, og centralt for definitionen er, at legemediet bliver til i praksis og derfor ikke er stærk profileret, men derimod er i kontinuitet med sine omgivelser. Legepraksis er defineret gennem grundformen distancerende gentagelse/gentagende distance, og centralt ved grundformen er selskabeligheden og bevægelsens frem-og-tilbage. Legepraktikkerne kan have form som SKIFT, GLID, OVERSKRIDELSE eller FREMVISEN. Sidst er legen defineret ved legestemning, som den særlige værensform, hvis kendetegn er åbenheden over for mulige måder at betyde på – for indfaldet og for åbenhed tillige i forhold til andres åbenhed – dvs. over for andres indfald. Som vist i ovenstående kan legestemningerne aktualiseres som højspændt, hengiven, euforisk og opspændt.

Som vist i kapitlet om legeideerne kan man gennem den idéhistoriske gennemgang pege på en række dimensioner, der i særlig grad er knyttet til legens idéhistorie. Det drejer sig om legen som empirisk fænomen vs. legen som ontologisk ide, forholdet mellem æstetik og funktionalitet, forholdet mellem leg og læring

og desuden forholdet mellem legeaktivitet og legegenstand. Hvordan kan de dimensioner reflekteres i afhandlingens bud på en legedefinition? I forhold til dimensionen om æstetik og funktionalitet er vægten på den æstetiske dimension ved legen central for afhandlingens perspektiv. Pointen er altså, at legen nok kan have funktionel kvalitet, men det betyder ikke, at det er årsagen til legen. I stedet må legen betragtes som et formål i sig selv. Det fører videre til diskussionen om leg og legetilegnelse, og pointen er her at vende det forhold på hovedet. Det vil sige, at man leger ikke for tilegnelsens skyld, men man tilegner sig for legens skyld. Deltagelse og videreførelse af legen afhænger fundamentalt af deltagerens sans for praksis, men sansen for praksis er ikke årsagen til deltagelsen. Diskussionen om legepraksis og legegenstand (eller legemedie i afhandlingens sprogbrug) må først og fremmest ses i lyset af de to foregående pointer om legen i et æstetisk perspektiv og læring for at kunne lege. Man skal altså undlade at vurdere kvaliteten af et legemedie uden relation til legepraksis og legestemning, dvs. at spørgsmålet om legemediets kvalitet først og fremmest må vurderes ud fra spørgsmålet: Skabes der legestemning?

Som vist i kapitlet om legeideer er det karakteristisk for tidligere legedefinitioner, at afstanden mellem ideen om, hvad leg er ontologisk, og hvordan legen udspiller sig som fænomen, er stor – en afstand, der ligeledes kan læses ud af ovenstående dimensioner. Sutton-Smith understreger følgende om de retorikker, han skitserer: ”The rhetorics are a source of various kinds of ambiguity. Obviously no rhetoric (the arguments made about a play form) is totally identifiable with any play practice (the way the ludic form is played)” (Sutton-Smith, 2001: 214). Ifølge Sutton-Smith er en fuldstændig identitet mellem fænomen og ontologi utopisk, og det peger på, at afstanden ikke kan ses som et problem, men et vilkår. Man kan se afhandlingen som et forsøg på præcis at synke ned i det spørgsmål, som Sutton-Smiths citat i afhandlingens indledende sætninger viser. Det kan også formuleres det på den måde, at legen har – i afhandlingens vokabular – gemenhedskarakter, dvs. at den kun kan artikuleres og blive til noget andet. Spørgsmålet er derfor ikke, hvordan vi kan skabe identitet mellem legen ontologisk og legen som fænomen, men derimod, hvordan man artikulerer legen på den for legen mindst

skadelige måde, dvs. på en måde, hvor man artikulerer den i mindre grad end andre typer af fænomener. Når afhandlingen peger på legestemning gennem læsningen af Heidegger og Schmidt, er det et forsøg på at artikulere legen som fænomen ved på en gang at lade den have så meget gemenhedskarakter som muligt samtidig med forsøget på at artikulere fænomenet. Som understreget i stemningskapitlet er legestemningen netop kendetegnet ved at være gemen, men det betyder ikke, at den er ingen ting – den er netop stemning. Det peger samtidig på afhandlingens dobbelte formål, der på en gang handler om at undersøge, hvad socialanalytikken kan gøre for legeforskningen, og hvad legeforskningen kan gøre for socialanalytikken. Med gemenhedskategorien, der kan karakteriseres ved sin ubestemmelighed, bliver det muligt på den for legen mindst skadelige måde at artikulere legen som fænomen. Legen er et ubestemmeligt fænomen, der derfor også kræver præcise kategorier for sin ubestemmelighed, når hensigten er at indfange legens centrale dimensioner. Samtidig bliver legen også et eksemplarisk fænomen at beskrive de socialanalytiske pointer igennem, netop i kraft af sin ubestemmelige karakter, der konstant i artikulationen bliver til noget andet. Sutton-Smith skriver videre: ”But because the rhetoric is making a statement about the value of the play form, there is apt to be a conflation of the two” (Sutton-Smith, 2001: 214). Man kan også formulere Sutton-Smiths pointe på den måde, at når retorikkerne eller legeideerne, som de er blevet skrevet frem i afhandlingen, værdisætter legeaktiviteten på en given måde, må de samtidig forudsætte, at værdisætningen er en beskrivelse af legeaktiviteten. Men som vist i det foregående om legeideer sker det ved at identificere legen gennem dens funktion, og legen bliver artikuleret som noget andet. Afhandlingens fokus på legeaktiviteten som sit eget formål kan derfor ligeledes ses som et forsøg på at omgå legens ubestemmelige vilkår. Ved at fokusere på legen som et formål i sig selv omgår man ligeledes afstanden mellem fænomen og ontologi.

7. KONKLUSION

Afhandlingen er nu ved at nå sin afslutning, og der skal i det følgende konkluderes på både de valg og fravalg, der i det

foregående er foretaget. Afhandlingen har haft et dobbelt formål: Ønsket har for det første været at skabe kategorier for leg ud fra et æstetisk perspektiv, der præcist kunne ramme erfaringen af leg. Og for det andet har ønsket været at udvikle det socialanalytiske perspektiv gennem denne kategoriudvikling. I denne konkluderende del skal der først reflekteres over afhandlingens empirisk metodiske del og herefter over det omtalte dobbelte formål.

Designet for afhandlingens empiriske arbejde tog som vist afsæt i vandringer som metafor, dvs. at udgangspunktet for det empiriske arbejde var barnet i familien, og fra familien bevægede jeg mig rundt med barnet til fritidsaktiviteter, i skolen, hos veninder, hos anden familie og på gaden. Empirien bestod af en række forskellige modaliteter – både visuelle og tekstuelle – der blev skabt i samtale og samvær med de deltagende børn. Udfordringen i både designet og i indholdet ud fra tilgangen som sensory ethnography med Sara Pinks formulering og vandringer (også med Gulløv og Højlund samt Winther som inspiration) er uvisheden om, hvordan dagene kommer til at forløbe, ikke alene i indhold, men ligeledes i rammerne; en uvished, der er konsekvensen af at se etnografien som praksis frem for abstrakt procedure. Jeg håndterede uvisheden og manglen på kontrol ved at turde være på spil hele tiden, og det vil også sige at turde lade mig rive med det, der skete, frem for at insistere på det, jeg havde forestillet mig. Brugen af kameraet er et godt eksempel på den strategi. Jeg kunne have ønsket mig, at opholdet hos de enkelte familier havde været længere, ligesom jeg kunne have ønsket, at forældrene ikke havde fyldt så meget. De to ønsker kan siges at være sammenhængende, idet jeg højst sandsynligt ved længere ophold tillige havde vundet ikke bare mere tillid, men også mere selvfølgelighed. Som vist i kapitlet om det empiriske arbejde skyldes de kortvarige ophold pragmatiske valg, eftersom det kun var muligt at få ophold i familierne i en kortvarig periode. Dog kunne jeg kompensere ved at have mange børn som deltagere i det empiriske arbejde, og det viste sig også, at jeg kunne bruge mine erfaringer fra en familie til en anden – blandt andet, når det gjaldt forholdet til forældrene. For fremtidigt arbejde, hvor afsættet er familier, kunne man sprede feltarbejdet over en længere periode, fx ved at vende tilbage tre

gange, for på den måde at gøre opholdet længere a la Johansens arbejde (2008), uden at det skaber større gene for deltagerne. Man kunne desuden inddrage teknologiske redskaber til indhentning af data i den periode, hvor man var ude af huset (accelerometer på legetøjet, dagbogsskrivning, brug af kameraet over en længere periode m.m.), ligesom feltarbejdet i hjemmet kunne kombineres med et længerevarende feltarbejde i børnenes daginstitution a la Kousholdt arbejde (2006).

Som vist gennem den idéhistoriske analyse og Sutton-Smith er en nødvendig forudsætning for at komme med et svar på spørgsmålet *hvad er leg?* at lade legen som fænomen og legen som ontologi skære hinanden. I afhandlingen er den bestræbelse søgt opfyldt ved at insistere på, at man må undersøge legen som formål i sig selv. Det skyldes, med pointen fra Sutton-Smith, at i det øjeblik legens værdi i stedet lægges uden for legen, bliver afstanden mellem fænomen og ontologi for stor.

Legen er blevet sat på kategorier på en ny måde, hvor det centrale har været at udvikle et æstetisk perspektiv, der er i stand til at overskride dikotomier som teknologi/ikke-teknologi, spil/leg, materialitet/immaterialitet og samtidig indfange legens centrale karakteristika. Perspektivet blev udviklet i den åbning, som ”det nye barndomsparadigme” og forandringerne i legens organisering og indhold kan siges at være med til at muliggøre. Som vist blev legens praksisgrundform skabt gennem de socialanalytiske kategorier om distancerende gentagelse og gentagende distance, og kendetegnet for denne grundform er selskabeligheden, og at den er præget af indfald i et øjeblikkeligt frem-og-tilbage. Åbenheden er central for legen, både åbenheden over for indfaldet og ønsket om et øjeblikkeligt svar og også åbenhed over for andres åbenhed og ønske om øjeblikkeligt svar. Sansen for situationernes ”for meget” og ”for lidt” bliver derfor altafgørende. Som vist i det socialanalytiske kort kan man pege på fire måder, som legepraksis kan artikuleres på: som GLID, hvis kendetegn er takten og gentagelsen, som SKIFT, hvor kendetegnet er farten og bevægelsen, der skifter i retning, som FREMVISEN, der har rytmen og udstilling som kendetegn, og sidst, men ikke mindst,

som OVERSKRIDELSE, hvor kontrast og det skøre er i centrum. Til den praksis tages legemedier som vist i brug, og de er kendetegnet ved ikke at være tydeligt profilerede, men derimod går de i ét med omgivelserne igennem et ”til at”, der forstås som mulig mulighed, et tilbud, dvs. en mulighed, der altid kan være anderledes.

Legestemningen er i afhandlingens perspektiv det, der både forudsættes og stræbes efter, og som vist er pointen, at legestemning må ses som en *modus*, dvs. som en værensform. Legestemningens kendetegn er åbenheden over for mulige måder at betyde på, en åbenhed over for mulige indfald, både fra egen og andres praktikker. Som vist i det socialanalytiske kort kan legestemning siges at artikuleres som *højspændt*, hvis kendetegn er forventningen om skiftet i bevægelse, i sansning og i retning; man er med andre ord beredt på det vildeste, uden at kunne forudsige, hvad det er. Desuden kan legestemningen artikuleres som *hengivenhed*, hvis kendetegn er, at man giver sig hen til bevægelsen, til legens grundbevægelse. Legestemningen som *euforisk* betyder modsat en åbenhed over for overskridelsen, dvs. at man er indstillet på at modsætte sig, på det skøre og det pjattede. Sidst, men ikke mindst, er *opspændtheden* kendetegnet ved fokus på at udstille og vise frem. Pointen er som vist, at de to kort tænkes sammen, således at praksistypen SKIFT mimer stemningen højspændt, praksistypen GLID mimer stemningen hengivenhed, praksistypen OVERSKRIDELSE mimer stemningen euporisk, og praksistypen FREMVISEN mimer opspændtheden.

I den forstand kan man også afslutningsvist sige, at leg netop består i dynamikken mellem legemedier, legepraktikker og legestemninger, og det centrale er, at man som leger hele tiden *aktivt* stemningsregulerer og stemningsmanipulerer ved hjælp af legepraktikker og legemedier med det formål at fastholde legestemning og altså undgå træghed i legens grundbevægelse. Træghed er lig med kedsomhed, og kedsomhed er det helt modsatte af legestemning, for som vist med Heidegger er kedsomhed ensbetydende med, at der ikke er muligheder for betydningskabelse.

Afhandlingen har haft et dobbelt formål: På en gang ønsket om at undersøge, hvad socialanalytikken kan gøre for legen, og samtidig undersøge, hvad legen kan gøre for socialanalytikken. Med det socialanalytiske perspektiv har legen fået et nyt vokabular, der forsøger at ramme erfaringen med leg. Fordelen ved de socialanalytiske kategorier har som vist været at finde præcise kategorier for legens ubestemmelighed, der på den mindst skadelige måde har italesat legen. Samtidig er det muligt med de socialanalytiske kategorier at få fat på subtile detaljer ved legens tilblivelse. Legen kan samtidigt på eksemplarisk vis belyse alle de socialanalytiske pointer: Betydningsproduktionen som distancerende gentagelse og gentagende distance er legen et eminent eksempel på. Det sociale træf belyses gennem legen, hvor interpretation mødes og træffes og skaber virkeligheden, herunder en orden i ordenen og ordner, der forgår. Dermed også smagsudøvelse og afsmag. Sidst men ikke mindst illustrere legen ligeledes det tragiske vilkår, det vil sige det forhold, at betydning ikke har en sidste referent, men derimod bliver ved med at henvise ind til det punkt, hvor den ophører med at betyde.

8. PERSPEKTIVERING

Afslutningsvist skal der tænkes på fremtidige muligheder med afhandlingens kategoriudvikling. Ønsket er, at kategorierne ligeledes kan bruges som vokabular for leg inden for forskningsfeltet Playware. Denne perspektiverende del indledes ganske kort med en definition af Playware, og herefter kigges der på afsættet for at ville introducere Playware som forskningsfelt. Sidst, men ikke mindst, præsenteres to playware-koncepter – nemlig BeatBlocks og iTiles som eksempler på, hvordan leg kan forstås som stemningspraksis. Her er spørgsmålet, hvordan man kan forstå disse to i forhold til de udviklede kategorier, ligesom det vil undersøges, hvor en mulig udvikling af nye koncepter kan pege hen.

Ideen om Playware er udviklet af robotprofessor Henrik Hautop Lund og legeforsker Carsten Jessen, og ideen er at bringe humanistisk forskning i leg og barndomsstudier sammen med

teknologisk forskning i robotteknologi og kunstig intelligens for at skabe legeredskaber, legetøj m.m. Playware defineres af Lund & Jessen i artiklen "Playware – Intelligent Technology for Children's Play" som: "use of technology to create the kind of leisure activities we normally label play, i.e. intelligent hardware and software that aims at producing play and playful experiences among users" (Lund & Jessen, 2005: 1). Playware er altså ønsket om at gøre brug af teknologiens muligheder til at skabe legeoplevelser – ikke bare til børn, men til mennesker generelt. Afsættet for playware som forskningsfelt er på den ene side forandringerne i både legens indhold og organisering og på den anden side synet på teknologien som mulighed for at skabe leg i fremtiden, i modsætning til eksempelvis Barthes (2009) og Kline (1993), som i det foregående blev nævnt, men også bl.a. Postman (1982) og Palmer (2007), der gør teknologien til forandringens problem. Som Lund & Jessen formulerer det:

One of the decisive changes in children's and youth's social lives in Western societies are that they interact less with children of other age groups. This means that younger children have fewer opportunities to derive inspiration for their games and play from older children, who are "masters of play" (Lund & Jessen, 2005: 2 ff.).

Det vil sige, at playware-ideen er født ud af en åbning for at tænke legeperspektivet anderledes, som afhandlingen i det foregående har understreget med kapitlet "Ideer om leg". Og Lund & Jessen understreger samtidig: "However, in the following we take to view the matter [about the influence of technology on children's play, hsk] in a different perspective and to argue that digital, intelligent technology should be seen as a part of the solution rather than only as a problem" (Lund & Jessen, 2005: 1). Det vil sige, at det centrale for legeperspektivet, når det gælder Playware, på den ene side er forandringer i legens indhold og organisering og på den anden side teknologien som central for skabelsen af legemedier.

Først og fremmest arbejdes der i playware-forskningen med intelligent teknologi, særligt robotteknologi, der giver mulighed for at skabe interaktion med intelligente redskaber, der også kan reagere på de legendes handlinger. Af Lund er robotteknologien defineret som følger:

En robot er en programmerbar maskine, der ved interaktion med sine omgivelser autonomt kan udføre en mangfoldighed af opgaver. En robots adfærd adskiller sig fra computer-programmets ved interaktion med de fysiske omgivelser gennem sensorer og effektorer, hvor sensorer tillader en robot at sanse ydre effekter fra omgivelserne, mens effektorer giver den mulighed for at påvirke og manipulere omgivelserne. Sansning og påvirkning af omgivelserne kan være gennem f.eks. bevægelse, lyd, lys, dufte og varme (Lund, 2007: 22ff.).

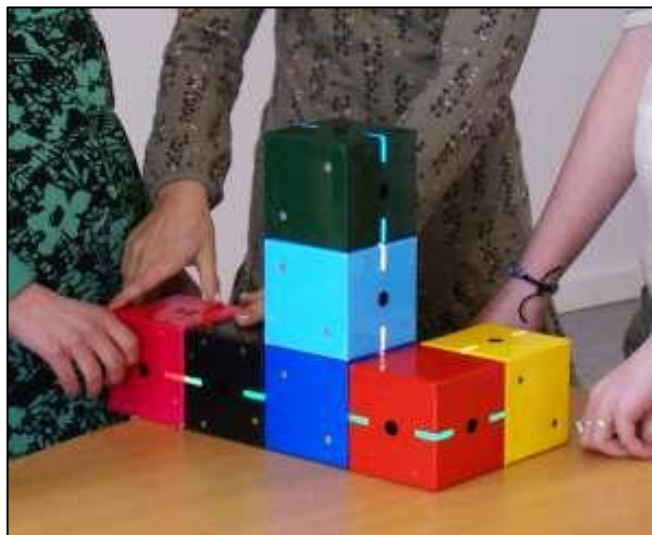
I Lunds perspektiv begrænser robotteknologien sig altså ikke til mobile robotter eller til industrirobotter, men derimod bredes den ud til en lang række processerede systemer, der interagerer fysisk med sine omgivelser. Forståelsen af robotter åbner derfor også op for at tænke robotteknologi specifikt i forhold til leg. Ifølge Lund er forudsætningen for den anvendelse en mangfoldighed af adfærd, og her kan man udnytte den moderne kunstige intelligens, der af Jessen & Lund defineres som: ”Evnen til at generere en mangfoldighed af adfærd, der retter sig efter det forudsatte i omgivelserne” (Jessen & Lund, 2008: 7). Robotteknologien med den indbyggede kunstige intelligens kan derfor åbne for muligheder for at skabe legeredskaber, der kan reagere på og tilpasse sig legernes legepraksis – i robotteknologiens terminologi er robotterne med andre ord *adaptive*.

Som vist i det foregående kan man forstå leg ved hjælp af triaden legemedie, legepraksis og legestemning, og skal man forstå playware i det, lys kan man sige, at playware kan forstås som legemedie, der tages i brug med det formål at skabe legestemning. En interessant dimension ved legemediet er derfor, at den kan virke på ”det forudsatte” i omgivelserne, dvs. at ud over, at playware som legemedie med regler, formler m.m. for leg, der kan gøres til tilbud for leg gennem legepraksis, kan det også tilpasse sig den igangværende praksis. Den pointe skal illustreres og udfoldes gennem legemedierne BeatBlocks og iTiles, ligesom de i afhandlingen udviklede begreber skal forstås i lyset af playware.

BeatBlocks er musikklodser i strålende farver, der er bygget op efter samme modulprincip, som man kender fra LEGO-klodser. De er modulære, dvs. at man som bruger kan omarrangere modulerne i nye konfigurationer, som en del af legen. Hver klods har en bestemt musikalsk funktion, eksempelvis er den gule guitar, den røde er trommer, den blå er bassen, den grønne er keyboardet, den

pink er vokal. Hver klods indeholder desuden små stumper af musik med det pågældende instrument, der samtidig kan variere i rytme, alt efter hvilken side klodsen ligger på. Forbindes klodserne med hinanden, får man seks i syvende muligheder at lege med. Der er desuden udviklet en sort klods, som er en guitarsolo; jo vildere den rystes, des vildere guitarsolo.

Inde i klodserne finder man en lille printplade med tre batterier, der giver klodsen den strøm, der skal bruges. Desuden sidder der en lille chip, som fungerer som en minicomputer og indeholder den software, som sørger for lyd, lys og farver. Sidst, men ikke mindst, består klodsen af de kredsløb, der danner den infrarøde forbindelse, som får klodserne til at kommunikere trådløst med hinanden.



BeatBlocks

iTiles er de såkaldte digitale fliser, som består af et vilkårligt antal fliser på 30 gange 30 cm, som er udformet som identiske puslespilsbrikker, der kan sætte sammen på alle fire sider i et frit mønster.¹² I lighed med BeatBlocks er iTiles også modulære, dvs. at de hver især udgør selvstændige enheder, der er i stand til at kommunikere med hinanden via trådløse infrarøde signaler.

¹² På afhandlingens vedlagte USB findes en lille video med titlen ”Kindergarten”, som nyligt er optaget i en børnehave i Hadsten. Videoen giver en fornemmelse for legemediet iTiles.

Fliserne har desuden en trykfølsom transparent overflade, der registrerer tryk som hop, tramp eller slag. Når legerne trykker på flisen, registreres det og omsættes til lys i otte dioder, som er placeret i en farvestrålende ring og kan lyse i fem forskellige farver. Tryksensoren er placeret inden for den lysende ring og aktiveres med et præcist tryk inden for ringen af en vis styrke. En af fliserne fungerer som en masterflise, og legerne kan via små spillebrikker (plastikchips eller RFID-nøgleringe) aktivere forskellige spil ved at placere chippen oven på en sort senderboks, der så meddeler fliserne legernes ønsker. Der er udviklet en række spil til fliserne, hvoraf Colour Race er det, der synes at fungere bedst. Colour Race består i, at hver leger vælger en bestemt farve, og herefter gælder det om at trykke på sin farvede cirkel 15 gange. Når legen sættes i gang, lyser fliserne skiftevis og vilkårligt i forskellige farver et kort øjeblik, og legernes opgave er så at ramme fliserne i det øjeblik, de har den farve, som vedkommende har valgt. Den spiller, der først når de 15 gange, vil se hele pladen lyse op i sin personlige farve. I Colour Race kan fliserens adaptivitet bruges til at sætte farten op i spillet, hvis spillerne er hurtige til at få trykket på alle fliserne, inden de skifter sted, ligesom farverne kan placeres længere og længere fra hinanden, så legerne må anstrenge sig mere, for at kunne gennemføre spillet.



iTiles

En anden leg er Colour Flow, som ligeledes er lavet, så man kan etablere et vilkårligt antal fliser ud fra egne ønsker. Legen starter med, at to farver viser sig på pladen – ved at trykke på flisen ved

siden af trækkes farven i den retning, og man kan føre farverne mod hinanden ved at trykke dem i samme retning. Når farverne møder hinanden, smelter de sammen til en tredje farve, og legen kan nu gentages med en tredje farve, der kan smelte sammen med de første to. Det sidste spil, der i denne sammenhæng skal nævnes, er Ping Pong, der med inspiration fra TV-computerspillet PONG¹³ består i, at legerne skiftevis skal gå efter lampens lys. Først skal den ene trykke og så den anden, og det gælder om hurtigst at besvare den andens trykken.

Hvis man ser legemedierne iTiles og BeatBlocks i forhold til legepraksis og legestemningskategorierne og det socialanalytiske kort fra det foregående, kan man gøre sig følgende overvejelser: Legepraktikker og legestemninger, når det gælder legemediet BeatBlocks, fungerer overvejende i feltet nederst til venstre, dvs. i FREMVISEN/opspændt. Det hænger sammen med, at legemediet og legepraktikkerne har fokus på at lave musik, dvs. at performe musikken gennem brugen af BeatBlocks. Fokus er på rytmen, på swinget og på at vise frem. I artiklen ”Music-Making with Robotic Building Blocks” (2009) refererer Bærendsen, Jessen & Nielsen til et mindre empirisk studie i en SFO, hvor børnene fik mulighed for at lege med BeatBlocks. Her kan de pege på tre legepraksisformer i FREMVISEN (i afhandlingens vokabular), hvor den første kaldes eksplorativ brug. Den består af, at børnene ved at undersøge mulighederne for forskellige musikkombinationer viser frem for hinanden. Dernæst den fælles musikskaben, hvor børnene først diskuterede, hvad der lød fedest og herefter modificerede de musikalske udtryk igen og igen, og gentog eksempelvis i fællesskab et loop, som de fandt særligt fedt. Samtidig blev den kollektive FREMVISEN afsættet for også individuelle forsøg med musikken (jf. Bærendsen, Jessen & Nielsen, 2009: 7ff.).

Hvis vi genkalder os de tre pointer om relationen mellem legemedie og legefremme, så var første pointe, at de reneste praktikker virker særlig godt, når det handler om ”at komme i legestemning”. På den baggrund kan man hævde, at BeatBlocks har gode potentialer, når det handler om at ”komme i

¹³ Spillet PONG blev skabt i 1972 af folkene bag Atari Inc., og er et todimensionelt sportsspil, der simulerer bordtennis. Spilleren skal ved at styre en pind tværs over skærmen i vertikal retning ramme en bold frem og tilbage.

legestemning”. Musikken er med til at støtte op om ”at komme i” legestemning, idet den initierer rytmen og swinget. Den anden pointe i forhold til spørgsmålet om legestemning er, at inddragelse af flere forskellige legepraksistyper synes at virke legefremmede også på den lange bane. Spørgsmålet er, hvordan BeatBlocks i længden vil være legefremmende?

Samme ”at komme i legestemning”-potentiale kan legen Colour Race siges at have, idet den praktisk talt er ren SKIFT/højspændt, dvs. befinder sig i feltet øverst til venstre i afhandlingens socialanalytiske kort. Det hænger sammen med, at legen Colour Race, som de øvrige traditionelle fangelege, baseres på legepraktikker, hvor fart, bevægelse og skift i retning er centrale. Det interessante ved iTiles er også, at børnene ofte starter med Colour Race i deres leg (dvs. det legemedie virker legefremmende, kunne man sige), men efter at have leget det i en rum tid udvikler der sig ofte lege af mere FREMVISEN/opspændt karakter som eksempelvis ”disco”, hvor nogle piger brugte fliserne og lyset til at optræde og danse for hinanden (jf. Karoff & Johansen, 2009). Dette fører videre til den anden af de tre pointer om forholdet mellem legemedie, legepraktikker, fastholdelse og ”at komme i legestemning”. I udgangspunktet er Colour Race som nævnt den reneste SKIFT/højspændt, men i takt med børnenes leg på fliserne udvikler de legepraktikker og dermed legestemninger, der er af FREMVISEN/opspændt typerne. På den måde viser iTiles sig som god til ”at komme i stemning” med og er samtidig god til at fastholde legestemninger, idet der skabes flere kombinationsmuligheder af legestemning. En anden interessant dimension ved iTiles er ligeledes det adaptive, dvs. det forhold, at fliserne kan tilpasse sig den igangværende legepraksis. Når legerne er rigtig gode til at få trykket på alle farverne inden for tiden, kan farten sættes op, og på den måde intensiveres SKIFT/højstemt. Man kan derfor forstå det adaptive i relation til Colour Race som en vertikal legefastholdelsesstrategi, dvs. at ved at tilsætte mere af det samme mere intenst fastholdes legen. Samme strategi kan siges at gælde for spillet Ping Pong, der ligeledes kan intensivere SKIFT/højstemt ved, at ”boldene” spilles hurtigere og dermed også må besvares hurtigere. Colour Flow er en anden slags leg end de to her omtalte, da Colour Flow i højere grad kan siges at være fokuseret på GLID/hengivenhed og FREMVISEN/opspændt.

Praktikkerne har ikke skift i fart og bevægelse som kendetegn, men derimod er det det rolige og uafbrudte med en stærk gentagelsestakt, der er central. Samtidig er FREMVISEN i centrum, da der hurtigt opstår ønske om at lave de flotteste sammensmeltninger af farver på den mest stilfulde måde.

Med ovenstående pointer om BeatBlocks og iTiles kan man samtidig påstå, at der med afsæt i afhandlingens kategorier for legepraktikker og legestemninger ikke er udviklet legemedier, der er særligt fokuseret på OVERSKRIDELSE/eufori eller på GLID/hengivenhed. Hvis man skal følge afhandlingens tre pointer om ”at komme i legestemning” og om legefatholdelse, kan man sige, at legemedierne og legepraktikkerne primært har deres styrke i ”at komme i legestemning”, mens de synes svagere, når det handler om fatholdelse. Disse dimensioner kunne derfor være interessante at overveje i fremtidens udvikling af legemedier.

Som sagt er musikken i BeatBlocks på forhånd komponeret, og konstruktionen betyder blandt andet, at det ikke er muligt at få musikken til at lyde hverken dårlig, skør eller pjattet. I fremtiden kunne det være interessant i højere grad at arbejde med at lade brugerne af BeatBlocks lægge egen musik ind i klodserne, for på den måde at intensivere legepraktikkernes betydningsskabende kraft, og samtidig kunne man også forestille sig, at det kunne åbne for, at OVERSKRIDELSE/eufori ville komme mere på banen i BeatBlocks. Man kunne også forstærke mulighederne for dette ved at lægge forskellige lyde ind, der netop indbyder til OVERSKRIDELSE/eufori, eksempelvis pruttelyde, pssst-lyde, rabalderlyde, grinelyde osv. På den måde ville man ikke alene kunne lege med musikken, men med lyde mere generelt. I forhold til iTiles kunne det være relevant at overveje, hvordan man kunne lave lege, der fokuserer primært på FREMVISEN/opspændt. Børnene, der har prøvet iTiles og spil og lege udviklet dertil, har allerede vist interessante forslag til, hvordan legemediet kunne videreudvikles, eksemplificeret med det allerede omtalte eksempel om disco (jf. Karoff & Johansen, 2009). En mulighed kunne være at arbejde mere indgående med forholdet mellem lys og musik. Kan man forestille sig, at iTiles kan foreslå danseserier ved hjælp af musik og lys?

En gennemgående pointe i afhandlingen er, at legemedierne skabes gennem de betydningssammenhænge, som de bliver en del af, og i forlængelse deraf kunne det være interessant mere indgående at undersøge, hvordan iTiles og BeatBlocks bindes sammen med andre legemedier, og selvfølgelig også andre betydningssammenhænge. I de empiriske undersøgelser, der er lavet i forbindelse med udviklingen af legemedierne, har de dels været kortvarige og dels primært været foretaget i fritidshjem og børnehaver, dvs. i institutionssammenhænge. Grunden kunne være, at der i Playwareforskningen pt. er fokus primært på interaktionen mellem bruger og legemedie, men som vist er afhandlingens pointe, at legemedier altid vil være defineret gennem meningsstruktur, legepraksis og leger. Konsekvensen af den pointe er, at blikket på legemedierne må være bredere. I Playwareforskningen er der altså brug for et bredere blik på legemedierne og de betydningssammenhænge, de indgår i, og afhandlingen kan ses som et væsentligt bidrag til at fremme det blik. Næste skridt kunne derfor være at se på, hvad der skete, hvis et barn pludselig havde BeatBlocks hjemme og kunne bringe dem rundt hos vennerne. Hvad sker der med betydningssammenhængen, hvis iTiles pludselig indgår i hverdagskulturen på lige fod med fodbolde, computerspil, trampoliner, der deles i baghaver, DSI'er, kortspil osv.? Det ville give en ide om yderligere legepraksis- og legestemningspotentialer.

9. LITTERATURLISTE

Adorno, Theodor & Horkheimer, Max (2004) *Oplysningens dialektik*, København: Gyldendals Forlag.

Alderson, Pricillia (1995), *Listening to Children. Children, Ethics and Social Research*. Ilford: Barnardos Barkingside.

Andersen, Peter & Kampmann, Jan (1996) *Børns legekultur – tema, teori, metode*, København: Munksgaard.

Andersen, Peter & Kampmann, Jan (2003) "Børns legekultur – tema, teori, metode" I Gulløv, Eva & Højlund, Susanne, *Feltarbejde blandt børn*, København: Gyldendal.

Banks, Marcus (2001) *Visual Methods in Social Research*, London: Sage Publications.

Barthes, Roland (2009) *Mythologies* London: Vintage Classics.

Bateson, Gregory (2001/1941) "The Theory of Play and Fantasy" i *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, USA: Chicago University Press.

Benjamin, Walter (1993) *Ensrettet Gade*, Århus: Modtryk.

Bourdieu, Pierre (1977) *Udkast til en praksisteori: indledt af tre studier i kabyisk etnologi*, København: Hans Reizelst Forlag.

Bove-Nielsen, Jesper (2003) *Corporate Kindergarten – sæt innovation og talent i spil*, København: Børsens Forlag.

Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood: growing up in the age of electronic media*: Cambridge: Polity Press.

Buckingham, David (1993) *Children talking television: The making of Television Literacy* London: Falmer Press.

Butler, Lenora, (1994) "Autodrive in qualitative research: cracking the Ice with young respondents" i *Canadian Journal of Marketing Research*, vol. 13: 71-74.

Buytendijke, Fredrik (1933), *Wesen und Sinn des Spiels – das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*, Berlin: Kurt Wolf Verlag.

Bærentsen, Klaus & Trevik, Jacob (2002) "An activity theory approached to affordance" i *Proceedings of the Second Nordic*

Conference on Human-Computer Interaction - NordiCHI 2002, New York: ACM Press.

Bærendsen, Niels Christian, Jessen, Carsten & Nielsen, Jacob (2009) "Music-Making with Robotics", i *Proceedings for Edutainment 2009*.

Caillois, Roger (2005/1961) *Man, Game and Play*, USA: University of Illinois Press.

Chudacoff, Howard P. (2007) *Children at Play: An American History*, New York: New York University Press.

Clark, Cindy Dell (1999) "The Autodriven Interview: A photographic view finder into children's experience" i *Visual Studies*, vol. 14:1: 39-50.

Cohen, David (1987) *The Development of Play*, London & Sydney: Croom Helm.

Corsaro, William A. (1982), "Something Old and Something New. The Importance of Prior Ethnography in the Collection and Analysis of Audiovisual Data" i *Sociological Methods & Research*, Vol. 11:2:145-166, USA: Sage Publications.

Corsaro, William A. (2001) *The Sociology of Childhood*, Thousand Oakes: Pine Forge Press.

Corsaro, William A. (2003) "We are friends, right?": *Inside Kids' Culture*, Washington D.C.: Joseph Henry Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1989) *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York: Haper Collins Publishers.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2008) *Flow. Optimaloplevelsens Psykologi*, København: Dansk Psykologisk Forlag.

Denzin, Norman KK. (1978) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York: McGrawHill.

Drotner, Kirsten, Klaus Bruhn Jensen, Ib Poulsen & Kim Schrøder (1997) *Medier og kultur: En grundbog i medieanalyse og medieteor*. København: Borgen.

Elkjær, Bente & Høyrup, Steen (2003) "Kompetence og kompetenceudvikling i arbejdslivet" i *Uddannelse* 2003:1.

Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shawn, Linda L. (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago & London: The University of Chicago Press.

Erikson, Erik (1971) *Identitet – ungdom og krise*, København: Hans Reizelst Forlag.

Erikson, Erik (1983) *Barnet og Samfundet*, København: Hans Reizelst Forlag.

Fine, Gary Alan & Barry Glassner (1979) "Participant Observation With Children: Promise and Problems" i *Journal of Contemporary Ethnography*, 8: 153-174. London: Sage.

Finnemann, Niels Ole (2005), *Internettet i Mediehistorisk perspektiv*, Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Flick, Owe (2004) *An Introduction to Qualitative Research*, London: SAGE Publications.

Foucault, Michel (1979) *Discipline and Punishment*, Harmondsworth: Penguin.

Fröbel, Friedrich (1980a) "Bøden, barnets første legetøj" i *Småbørnspædagogik* (43-61) Odense: Nyt Nordisk Forlag.

Fröbel, Friedrich (1980b) "Bevægelseslege som helhed udviklet af børnenes liv og leg" i *Småbørnspædagogik* (67-99) Odense: Nyt Nordisk Forlag.

Fröbel, Friedrich (1980c) "En fuldstændig, skriftlig fremstilling af beskæftigelsesmidlerne i børnehaven" i *Småbørnspædagogik* (99-121), Odense: Nyt Nordisk Forlag.

Gadamer, Hans-Georg (2003) *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, Hans-Georg (2005/1966) *Sandhed og Metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, Århus: Systime Academic.

Gibson, James J. (1986) *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston: Houghton Mifflin.

Giddens, Anthony (1979) *Central Problems in Social Theory: Action, Structures and Contradiction in Social Analysis*, London: Macmillan.

Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Oxford: Polity Press.

Gulløv, Eva (1999) *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2003) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Halkier, Bente & Jensen (2008) "Det sociale som performativitet – et praktiskeoretisk- perspektiv på analyse og metode" i *Dansk Sociologi* 3:19:49-65.

Hammershøj, Lars Geer (2000) *Den forholdte mening – en konstruktion af meningsfilosofi med henblik på det senmoderne vilkår for dannelse*, København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Hammershøj, Lars Geer (2003a) *Selv og Socialitet. Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Hammershøj, Lars Geer (2003b) "Det hemmelige Perspektiv" i *Mellelværender. Festskrift til Lars-Henrik Schmidt*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Hammershøj, Lars Geer (2006) "Det lille selvdannende menneske" i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3 (60-67).

Hammershøj, Lars Geer (2009) "Samtidsdiagnostik som kritik" i *Dansk Sociologi*:19:4 (33-49).

Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007) *Ethnography: Principles in Practice*, London: Routledge.

Hastrup, Kirsten (2003) "Introduktion. Den antropologiske videnskab" i Hastrup, Kirsten, (red.) *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

Heidegger, Martin (2005) *Væren og Tid*, Århus: Klim.

Hengst, Heinz (1985) "Soziales Lernen in der Konsumzone. Kinder im Umgang mit Kaufhauscomputern" i *Medium* 7:13-20.

Henningsen, Lars (2005) "'Dis-play': refleksivitet, intersubjektivitet, visualitet" i *Tidsskrift for børne- og Ungdomskultur*, Odense: Odense Universitetsforlag.

Huizinga, Johan (1938/1967) *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*, København: Gyldendal.

Huizinga, Johan (1993) *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture*, Boston: The Beacon Press.

Hviid, Pernille (1999) "Tilfælde" – børneliv i SFO og skole. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Højlund, Susanne (2002) *Barndomskonstruktioner: På feltarbejde i skole, sfo og på sygehus*. København: Gyldendal.

Illeris, Knud (2004) "Det nye kompetencebegreb" i *AGORA* nummer 3.

Ito, Mizuko, m.fl. (2010) *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out – Kids Living and Learning with New Media*, USA: Berkeley University Press.

Jacobsen, Michael Hviid & Kristiansen, Søren (2004) ”Den moralske dimension i deltagende observation – Sociologisk feltarbejde og forskning i, om og mellem mennesker” i *Sociologi i dag*, 34:1.

James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1999) *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.

James, Allison & Prout, Alan (1996) *Construction and reconstruction childhood* RC, London: Falmer Press.

Jenkins, Henry (1992) *Textual Poachers. Television fans & participatory culture* FPC, London: Routledge.

Jenkins, Richard (1992a) *Pierre Bourdieu*, London: Routledge.

Jeppesen, Morten Haugaard (2005) *Den æstetiske revolution: skønhed og frihed hos Kant og Schiller*, Århus: Modtryk.

Jessen, Carsten (2001) *Børn, leg og computerspil*, Odense: Odense Universitetsforlag.

Jessen, Carsten (2008) ”Læringsspil og leg” i *Digitale Medier og Didaktisk design*, (red). Lars Birch Andreasen, Bente Meyer og Pernille Rattleff, København: Danmarks Pædagogisk Universitetsforlag.

Jessen, Carsten & Karoff, Helle (2008) ”Playware and new Play Culture” i *Proceedings for BIN Conference: Æstetik og kultur*, Island.

Jessen, Carsten & Lund, Henrik Hautop (2008) ”On Play Forces, Play Dynamics, and Playware”, Center for Playware, tilgængelig på www.playware.dk/fil/Jessen.

Jessen, Carsten & Nielsen, Camilla Baslev (2003) ”The changing face of children’s play culture”, Lego Learning Institute 2003.

Johansen, Stine Liv (2008), *Seer i Bleer*, upubliceret ph.d.-afhandling, Institut for Informations- og Medievidenskab, Aarhus Universitet.

Johansen, Stine Liv (2010) ”Medier i hele kroppen: Når små børn bruger medier” i BARN (1).

Juncker, Beth (1998) *Når barndom bliver kultur: om børnekulturel æstetik*. København: Forum.

Juncker, Beth (2002) ”Sentio et cogito, ergo? Om at begribe børnekultur, børns kultur og andre delikate sensitive fænomener” i *Børnekultur og andre fortællinger*, Odense: Odense Universitetsforlag.

- Juul, Jesper (2005) *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kampmann, Jan (2008) *Børneperspektivet og børn som informanter*. Arbejdsnotat udarbejdet for Børnerådet. Socialministeriet.
- Kant, Immanuel (1968/1793) *Kritik der Urteilkraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1999) *Kant. De store tænkere*, København: Gyldendal.
- Karoff, Helle (2007) *Leg og Imitationi. En socialanalytisk samtidsdiagnose*, Institut for Filosofi og Idéhistorie, Århus Universitet.
- Karoff, Helle & Johansen, Stine (2009) "Materiality, Practice and Body" i *Proceedings for IDC2009*, Italy.
- Karsten, Lia (2005) "It all used to be better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space" i *Children's Geographies*, vol. 3:3:275-290.
- Kline, Stephen (1993) *Out of the Garden: Toys, TV and Children's Culture in the Age of Marketing*, London: Verso.
- Knoop, Hans Henrik (2002) *Leg, læring og kreativitet – Hvorfor glade børn lærer meremere*. Nørhaven: Pædagogisk Bogklub.
- Knudsen, Inger Østergård (2007), "Ta' så og leg ordentligt! At beskrive leg og forvandle leg til tekst" i *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, no. 50:69-80.
- Koestler, Arthur (1968) *The Act of Creation*, London: Arkana Penguin Books.
- Kousholt, Dorte (2006), *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*, Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitets Center.
- Kristensen, Jens Erik (2001), "Viljen til kompetenceudvikling" i *Asterisk*, København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristensen, Jens Erik & Hansen, Pildahl, Signe (2006), *Arbejdspapir om socialanalytisk samtidsdiagnose*, København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kvale, Steiner (2006) "Dominance Through Interviews and Dialogues" i *Quantitative Inquiry*, 12:480.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. U.S.A: Cambridge University Press.

- Levin, J.A. & Kareev, Y. (1980), *Personal Computers and Education*, N.Y: La Jolla.
- Livingstone, Sonja (2003) *Young People and New Media: childhood and the Changing Media Environment*, London: Sage.
- Locke, John (1996) *An Essay Concerning Human Understanding*, London: H.Hills.
- Lund (2007) *Robots At Play – en historie i levende billeder*, Odense: Odense Universitets Forlag.
- Lund, Henrik Hautop & Jessen, Carsten (2005) "Playware. – Intelligent Technology for Children's play" i *Technical Reports*, no. 1.
- Løkken, Gunvor (2005) *Toddlerkultur. Om et- og toåriges sociale samspil i vuggestuen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1998) *Observation og interview ii børnehaven*, København: Munksgaards Forlag.
- Mandell, Nancy (1988) *The Least-Adult Role in Studying Children* i *Journal of Contemporary Ethnography*, 16; 433-467.
- Marcus, George (1995) "Ethnography In/Off the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography", i *Annual Review of Anthropology*, nr. 24, 95-117.
- McLuhan, Marshall (2000) *Understanding Media. The Extensions of Man*, London: The MIT Press.
- Meinert, Lotte (2003) "Grænser for deltagelse", i *Feltarbejde blandt børn*, (red.) Gulløv, E. & Højlund, S, København: Gyldendal.
- Mouritsen, Flemming (1989) "Betragtninger om leg" i *Børnekultur i øjenhøjde. Ni synspunkter fra Udvalget for dansk børnefolklore*, Foreningen Danmarks Folkeminder.
- Mouritsen, Flemming (1996) *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (1998) *Child Culture -- Play Culture*. Working Paper 2, The Department of Contemporary Cultural Studies. Syddansk Universitet.
- Next Generation Forum (1999) *Toward the Creative Society*, MandagMorgen, København.

Nielsen, Erik Kaas (1992) *Legen lever. Leg i Brøndby i 1992*, Brøndby: PPR Brøndby.

Nietzsche, Friedrich (1999) *Ecco Homo*, København: Det lille forlag.

Nietzsche, Friedrich (1996/1885) *Således talte Zarathustra*, København: Det lille forlag.

Nietzsche, Friedrich (2005/1896) *Tragediens Fødsel*, København: Gyldendal.

Norman, Donald (1988) *The Design of Everyday Things*, New York: Doubleday.

Olesen, Jesper (1999) *Børn som publikum*. Phd-...afhandling. Institut for Litteratur, Kultur & Medier. Syddansk Universitet.

Opie, Iona & Peter (1959) *The Lore and Language of School Children*. Oxford University Press.

Palludan, Charlotte (2003) "Er du barn eller voksen? Jeg er forsker" i Gulløv, Eva & Højlund, Susanne: *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Carpe, Gyldendal.

Palludan, Charlotte (2008) *Børnehaven gør en forskel*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Palmer, Susan (2007) *Detoxing Childhood*, U.S.A: Falmer Press.

Piaget, Jean (1951) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York: W.W. Norton.

Pink, Sara (2007) *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*, London: Sage.

Pink, Sara (2009) *Doing Sensory Ethnography*, London: Sage Publications.

Postmann, Neil (1982) *The Disappearance of Childhood*, U.S.A: Delacorte Press.

Rasmussen, Kim (2008) *Udviklingshæmmede børns hverdagsliv: beretninger og refleksioner fra en parallel og institutionaliseret verden*, Århus: Klim.

Rasmussen, Kim (2007) "Sociologiens fotografiske feltnoter. Et bidrag til "thick description"?" i *Sociologi i dag*, 36:1: 13-32, Oslo:Nuvus forlag.

Rasmussen, Torben Hangaard (2001) *Legetøjets virtuelle verden - essays om legetøj og leg*. Århus: Semi-forlaget.

- Reckwitz, Andréas (2002) "Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing" i *European Journal of Social Theory*, vol. 2:5: (245-265).
- Rousseau, Jean Jacque (1997/1788), *Emilé eller Om Opdragelsenoo*, Valby: Borgens Forlag.
- Rönnberg, Margaretha (1991) "TV er en form for leg" i *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* no. 22.
- Rönnberg, Margaretha (2009) "Del 1: Et forsøg på begrebsudredning" i *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* no. 53:(49-63).
- Salen, Katie & Zimmerman, Eric (2004), *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge: MIT Press.
- Satta, Catarina (2008) ""Home Sweet Home" The Best Place where Grow to up your Child. How Ideas About Children are Represented in Ikea Catalogue", in *Proceeding for the International Conference "Representing Childhood and Youth". Centre for the Study of Childhood and Youth*, University of Sheffield, 8-10. juli 2008.
- Schatzki, T., Knorr, Celina & Savigny, E. (2001) *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London: Routledge.
- Schiller, Friedrich (1996) *Menneskets æstetiske opdragelse*, Gyldendals Forlag, København.
- Schmidt, Lars-Henrik (1988) *Viljen til orden*, Århus: Forlaget Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (1990) *Det sociale selv*, Århus: Århus Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (1991) *Smagens analytik*, Århus: Forlaget Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (1992) *Det socialanalytiske perspektiv*, Århus: Århus Universitetsforlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999a) *Diagnosis I – Filosoferende eksperimenter*, København: Danmarks Pædagogiske Universitet Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999b) *Diagnosis II – socialanalytiske fatninger*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999c) *Diagnosis III – pædagogiske forhold*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005) *Om respekten*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Schmidt, Lars-Henrik (2009) *Om Socialanalytikken*, Vedhæftninger fra GNOSIS, Århus: Aarhus Universitet.
- Simmel, Georg (1979) "The Sociology of Sociability" i *American Journal of Sociology* 55, no. 3. (254-261).
- Smith, Peter K. (2010) *Children and Play*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Spariosu, Mikalay (1989) *Dionysus reborn*. New York: Cornell University Press.
- Staunæs, Dorte (2003) *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.-afhandling*, Roskilde Universitets Center.
- Steinholt, Kjertil (1999) *Let som en leg? Veje ind i legens og tolkningernes verden*, Århus: Klim.
- Stenholted, Jørn Martin (2007) *Legetyper*, Børkop: Danmarks Mindste Forlag.
- Strandell, Harriet (1994) *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sutton-Smith, Brian (1986) *Toys as Culture*, Cambridge: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, Brian (2001) *The Ambiguity of Play*, Cambridge: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, Brian (2003) "Foreword" i *Toys, Games and Media*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sørensen, Birgitte Holm (m.fl.) (2007) "Children's Informal Learning in the Context of Knowledge Society" i *Education and Information Technologies: Journal of the IFIP technical committee on Education*, 12:1.
- Thestrup, Klaus (2009) "Mediepædagogik i Mejsen. Medielege med kamera og computer" i *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, no. 53.
- Thorne, Barrie (1997) *Gender Play: Boys and Girls in Schools*, U.S.A: Rutgers University Press.
- Vestergaard, Mette (2005) *Børneopdragelse i 100 år*, København: Gyldendal.
- Vygotsky, Levv (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*, Cambridge: Harvard University Press.

Warde, Alan (2005) "Consumption and the Theory of Practice" i *Journal of Consumer Culture* (5): (131-154).

Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practices*, U.S.A: Cambridge University Press.

Winther, Ida Wentzel (2006) *Hjemlighed – kulturfænomnologiske studier*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

10. DANSK RESUME

Med afsæt i et empirisk studie af børns leg og hverdagsliv og med det socialanalytiske perspektiv som teoretisk ramme har jeg i afhandlingen sat mig for at komme med svar på følgende spørgsmål: *Hvad er leg?*

Igennem de senere år er legen blevet moderne. Det ses dels gennem leg og læringsdiskursen, ligesom virksomheder i både ind- og udland bruger legen som metafor for innovative processer med henblik på profitoptimering. På den ene side betyder det en opkvalificering af legen, eftersom den nu ikke som tidligere alene betragtes som et bifænomen. Men samtidig har interessen for legen betydet en udvanding af legen, en udvanding, der netop skyldes de aktuelle tendenser til at betragte legen ud fra dens funktion med spørgsmål som: Hvad kan legen bruges til?

Afhandlingen udvikler i stedet et æstetisk perspektiv på legen gennem den skandinaviske børnekulturforskning og det socialanalytiske perspektiv, og med æstetisk menes der, at legen først og fremmest må betragtes som et formål i sig selv, og som altså ikke i udgangspunktet tjener interesser uden for aktiviteten. Samtidig vil det æstetiske perspektiv, der udvikles i afhandlingen, tænke på tværs af ellers etablerede dikotomier som teknologi/ikke-teknologi, materialitet/immaterialitet samt leg og spil.

Strategien for udviklingen af et nyt perspektiv på leg sker gennem det socialanalytiske perspektiv. Socialanalytikken er på den ene side en særlig analytisk praktik og på den anden side et bestemt teoretisk perspektiv. Den praktiske analysestrategi består i at opspore og anskueliggøre væsentlige tendenser i samtiden gennem en socialanalytisk samtidsdiagnose. Den socialanalytiske samtidsdiagnose handler altså om at tilbyde kategorier, der rammer erfaringer, og i den forstand kan man sige, at socialanalytikken i selve den analytiske praksis som samtidsdiagnose understreger fortolkning, nemlig det forhold, at betydning altid skabes i en betydningssammenhæng. Konsekvensen bliver på den ene side, at vi altid har en ramme for betydning, som er åben for ny betydning, og på den anden side, at den betydning altid kan være anderledes.

Som praktisk analysestrategi består den socialanalytiske samtidsdiagnose af tre træk. Først handler det om at få et indtryk af legen gennem sporing af legens historiske opkomst, både ved at se på, hvordan den er kommet til udtryk, og ved at se på, hvordan den kommer til udtryk aktuelt. Det sker gennem den idéhistoriske analyse. Afhandlingens idéhistoriske analyse gennemspiller legens idéhistorie ved at læse fire ideer om leg frem gennem en række for legen centrale værker. Ideen om leg som almen dannelse læses frem gennem den tyske filosof Friedrich Schillers bog *Menneskets æstetiske opdragelse* (1795) samt den tyske pædagogiske tænker Friedrich Fröbels tekster ”Bolden, barnets første legetøj” (1838), ”Bevægelseslege, som helhed udviklet af børnenes liv og leg” (1840) samt ”En fuldstændig, skriftlig fremstilling af beskæftigelsesmidlerne i børnehaven” (efter 1844). Leg som udvikling læses frem gennem Jean Piagets *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1951). Desuden inddrages elementer af Erik Erikson og Lev Vygotskys perspektiver på leg og læring. Leg som kompetenceudvikling læses frem gennem Jesper Bove-Nielsens bog *Corporate Kindergarten* (2003). Endelig skal afhandlingens fjerde ideform – leg som stemningspraksis – tænkes frem på baggrund af tidens vilkår for leg med afsæt i de socialanalytiske kategorier. Åbningen for, at der kan tænkes nyt, er dels ”det nye barndomsparadigme”, hvor barnet først og fremmest gøres til aktør for eget liv, og dels ændringer i legens indhold og organisationsform.

Det andet træk i den socialanalytiske samtidsdiagnose består af en filosofisk analyse, der er et forsøg på at begrebsliggøre legen. Triaden *legemedie, legepraksis og legestemning* skal udvikles gennem dette andet greb. Begrebet om legemedie udvikles gennem Martin Heideggers begreb om *Zeug* samt Schmidts pointe om, at ting er sociale forhold. Legemediet kan defineres gennem meningsstruktur, leger og praksis, og disse tre indgår i et dynamisk forhold. Legemediet må ses som en mulig mulighed, hvor meningsstrukturen aktualiseres i et ”til at”, der altid står i et socialt forhold.

Begrebet om legepraksis udvikles gennem de socialanalytiske kategorier, hvor begrebsparret *gentagende distance og distancerende gentagelse* betragtes som legens grundbevægelse.

Når grundbevægelsen foregår i et flow uden strid eller diskussion, kan den betragtes som *gemen*. Ud over at legens grundbevægelse er *gemen*, er kendetegnet ligeledes, at den er præget af selskabelighed og af et frem-og-tilbage; af selskabelighed, fordi legerne er sammen for at være sammen, dvs. at der ikke er noget uden for aktiviteten, der grunder samværet. Desuden er bevægelsen karakteriseret ved et frem-og-tilbage, forstået således, at legen behøver svar på indfald; kommer det ikke, stopper legen.

Det sidste begreb, der udvikles i den socialanalytiske samtidsdiagnoses andet greb, er legestemning. Hensigten med begrebet om legestemning er at udvikle en kategori for den særlige værenstilstand, som man både forudsætter og søger i leg. Begrebet udvikles gennem Schmidt og Heidegger, hvor legestemning kan aflæses i det socialanalytiske begreb om *gemenhed* og i Heideggers begreb om *Stimmung*. Helt centralt for ideen om legestemning er det, at værenstilstanden ikke kan betragtes som en indre personlig følelse, men derimod kan karakteriseres som en *modus*, dvs. som et socialt forhold. Det karakteristiske ved legestemning er åbenheden over for mulige indfald af et frem-og-tilbage og sansen for situationernes ”for meget” og ”for lidt”. Samlet set kan man derfor sige, at afhandlingen forstår leg som en *stemningspraksis*, dvs. en praksis, som handler om at modulere typer af legestemninger gennem legepraksis med legemedier.

Det tredje greb i den socialanalytiske samtidsdiagnose er en illustrativ eksemplificering, og derfor er afhandlingen dybt forankret i det empiriske studie af børns leg og hverdagsliv.

Det socialanalytiske perspektiv er af Hammershøj (2003b) blevet karakteriseret som ”det hemmelige perspektiv”, og det er hemmeligt – måske også – pga. de noget hermetiske begreber, der blandt andet kommer til udtryk ved det både omfattende og også noget subtile begrebsapparat. Perspektivet er svært at genkende, og teksterne er på mange måder svært tilgængelige. Håbet og bestræbelsen er derfor også, at afhandlingen gennem anvendelse af socialanalytikken i udviklingen af et legeperspektiv kan gøre socialanalytikken mere genkendelig og tilgængelig. Ved at udvikle legeperspektivet gennem socialanalytikken er håbet, at de socialanalytiske kategorier på en gang kan åbnes og samtidig udfoldes i højere grad. I den forstand kan afhandlingen ligeledes

ses som en udfordring af det socialanalytiske perspektiv, der både kan udvikle og genkendeliggøre perspektivet. Afhandlingen kan derfor karakteriseres ved sit dobbelte formål, hvor spørgsmålet derfor ikke kun er, hvad socialanalytikken kan gøre for legeforskningen, men ligeledes, hvad legeforskningen kan gøre for socialanalytikken.

På baggrund af afhandlingens begrebsudvikling er det herefter muligt at pege på fire legepraksistyper, der samtidigt mimer et tilhørsforhold til fire legestemningstyper. GLID kan karakteriseres ved legestemningen *hengivenhed*, der har en stærk takt af gentagelse. SKIFT er karakteriseret ved legestemningen *højspændt*, dvs. ved en parathed eller forventning om skift i sanselighed. I legepraksistypen OVERSKRIDELSE er legestemningen karakteriseret som *euforisk*, og det karakteristiske er det pjattede og det skøre. Den sidste legestemmingskategori er opspændt, som karakteriserer FREMVISEN. Sammenhængen mellem de tre elementer legemedie, legepraksis og legestemning er i en vis forstand, at de mimer et tilhørsforhold, dvs. at kan en legepraksis karakteriseres som GLID, så mimer GLID legestemningen *hengivenhed*.

Afhandlingen spørger herefter, hvordan nogle legemedier og legepraktikker både er legefremmende og legefasholdende, og her antydes et svar gennem følgende tre pointer: Første pointe er, at de ”reneste” legepraktikker/legestemninger virker særligt initierende på at *komme* i stemning. Et eksempel kunne være en vild rutschebane i Tivoli, der er rigtig god til at frame legepraktikker/legestemninger som SKIFT/højstemt, og samme karaktertræk kan man sige, at trampolinen har. Begge legemedier er også store og fylder, og størrelsen og fylden er med til at trække én hen mod dem.

Anden pointe er, at legemedier, der kan bruges til at skabe ikke kun ”renere” legepraktikker/stemninger af en type, virker særlig godt som legefasholdende. Det vil sige, at legemediet og legepraktikkerne indbyder til mange timers leg, hvor hver praktik åbner for nye mulige muligheder. Da Asger og Johan starter Warcraft-spillet op, er legepraksis/legestemning i høj grad præget af GLID/hengivenhed; de køber våben, stiller deres hær op, bytter

noget andet, og gennem disse taktfulde legepraktikker mimes hengivenhed. Men midt i situationen spørger Asger som før nævnt, om Johan synes, at det er nok med de indkøb og klargørelse til angreb, og efter Johans ”ja”, rejser begge drengene sig op og er parate til udfaldet af de beslutninger, som de har taget. Overordnet kan man derfor sige, at GLID/hengiven er i centrum, men det interessante er, at legemediet og legepraktikkerne samtidig blandt andet gennem faren (for at blive skudt, bekæmpet af fjenden, opdaget osv.) og konkurrencen (opgradering af hovedbasen, opgradering af karakterernes magi-niveau osv.) giver mulighed for at legestemningerne kan blive til andre typer. Da de rejser sig op, kunne man sige, at både SKIFT/højstemt er på spil, da deres sanselighed ændrer bevægelse, fart og retning, ligesom der også er FREMVISEN/højstemt på spil, når de skal se, om de kan vise sig frem på ret vis. Fastholdelse i legestemning kan i den forstand operere med to strategier, når det handler om at tilsætte betydning, hvis man kigger på ovenstående eksempler: en vertikal og en horisontal strategi. Den vertikale strategi for fastholdelse af legestemning kan den vilde rutschebane i Tivoli siges at tilhøre. Her kan man sige, at strategien er, at legepraktikkerne forbliver de samme, men intensiveres, dvs. at rutschebanen må blive vildere og vildere, og de sanselige retningsskift, bevægelsesskift, skift i fart og højde skal blive vildere og vildere, for at legestemningen højspændt kan fastholdes. Forlystelsesparkerne tilbyder derfor også vildere og vildere forlystelser år efter år, for at, kunne man hævde i lyset af afhandlingens argumentation, fastholde legestemningen hos parkernes besøgende. I legesituationerne med trampolinen, som allerede er berørt, kan man genfinde samme legepraksis hos børnene: Dina forsøger vildere og vildere tricks med sine hop, Birk og Thais hopper med faren, så hans kraft og tyngde intensiverer legestemningen højspændt, mens Nelly bruger en hoppebold oven på en lille trampolin, og Mathilda tilføjer endnu en trampolin til sin kingsize, der udvider mulighederne for intensitet. Pointen er altså, at børnene i eksemplerne med legemediet trampolin intensiverer legestemningen højspændt. Men samtidig kan fastholdelsen også gøre brug af en horisontal strategi, hvor det i højere grad handler om ikke alene at intensivere ved at få mere af den samme legestemning, men derimod også om at tilsætte nye typer af legestemning.

Den tredje pointe angår samspillet mellem legemedier og hænger tæt sammen med de to foregående. Her kunne man påstå, at netop samspillet mellem legemedier, hvor fokus er på den ”reneste” legepraksis, fungerer særlig godt med legemedier, der derimod kan være med til at skabe mulighed for, at forskellige legestemninger kan ske. Igen er trampolinlegesituationerne gode som eksemplificering, da børnene både intensiverer legestemningen højspændt (i dette perspektiv bliver det en vertikal strategi), og samtidig er der mange eksempler på, at de modulerer med forskellige legestemninger ved at bruge andre legemedier sammen med trampolinen. Det gjorde Clara med veninderne i forlystelseslegen med dukkerne på trampolinen, og her kunne man sige, at netop vekslen mellem trampolinen som SKIFT/højspændt og dukkelegen som GLID/hengiven er med til at fastholde legestemninger.

Afslutningsvis tænkes afhandlingens pointer i forhold til forskningsfeltet Playware, der defineres som intelligent hardware og software, der initierer leg. Gennem analyse af iTiles og BeatBlocks med de i afhandlingen udviklede begreber er det muligt at pege på, at man i det fremtidige design af nye applikationer til iTiles og Beatblocks kunne tænke mere i legepraktiktyper som GLID og OVERSKRIDELSE.

11. ENGLISH SUMMARY

Title of the dissertation: Play as Practice of Mood.

Using an empirical study of children's play and their everyday life, through a socio-analytical lens as the theoretical framework this thesis sets out to answer the following question: *What is play?*

Throughout the past years play has again become in vogue, but when we're examining play we do so by observing the function of play. Instead, the thesis develops an aesthetical perspective of play through the child culture studies of Scandinavia and the socio-analytical perspective, where 'aesthetic' in this context means that play is first and foremost something we see as an end goal, and therefore not as a starting point serves interests outside of the actual activity. At the same time the aesthetic perspective, which will be developed throughout the thesis, will also cut through the hitherto established dichotomies such as technology/non-technology as well as play and games.

The socio-analytical perspective, which is used to develop this new perspective of play, is on the one hand a particular analytical practice and on the other hand a specific theoretical perspective. The practice-oriented analytical strategy consists of a detection and clarification of the most important trends of our age via a socio-analytical diagnosis. This contemporary diagnosis therefore evolves around categories that frame experiences, and thus you might say that socio-analysis through the practice of the contemporary diagnosis, underlines the examination itself, that is to say meaning is always created through the value of its context. The consequences of this are on the one hand that we can always find a framework of meaning, which is open to new interpretations and on the other hand that meaning can always be reinterpreted.

As a practical analytical strategy the socio-analytical contemporary diagnosis consists of three parts. Firstly, we must create an image of the play via a detection of its origins, both through examining how it *was* expressed and how it is currently expressed. This is done through the analysis of the history of ideas. The thesis' analysis of the history of ideas with regards to play is done through

the reading of four ideas of play via a number of key texts for the history of play. The idea of 'play as a means to educate' is examined via "On the Aesthetic Education of Man" (1795) by the German philosopher Friedrich Schiller, as well as key texts by the German pedagogue Friedrich Fröbel "*Bolden, barnets første legetøj*" (1838), "*Bevægelseslege, som helhed udviklet af børnenes liv og leg*" (1840) as well as "*En fuldstændig, skriftlig fremstilling af beskæftigelsesmidlerne i børnehaven*" (after 1844) (all to be found in *Letters on the Kindergarten*, 1987). Play as a means to development is examined through Jean Piaget's *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1951). Furthermore, elements of Erik Erikson and Lev Vygotsky's perspectives of play and education are also included. Play as a means to further competences is examined through Jesper Bove-Nielsen's *Corporate Kindergarten* (2003). Finally, the fourth and final idea of the thesis - play as a practice of mood - will be developed on the basis of the conditions of our contemporary time with a point of departure in the socio-analytical categories. The foundation for the development of this new perspective is partly "the new paradigm of childhood studies", through which the child is first and foremost seen as the key player in its own life and partly the changes of the content of play and its organisation.

The second part of the diagnosis consists of a philosophical analysis, which attempts to make play comprehensible. The triad of *play media*, *play practice* and *play mood* must be developed through this second component. The concept of 'play media' is developed through Martin Heidegger's *Zeug* concept, as well Schmidt's note that things are social relationships. The media of play can be defined through structure, play and practice, and these three components form a dynamic relationship. The media of play must be seen as a 'possible possibility' through which the structure of meaning is realised through a "for this", which is always related socially.

The concept of 'play practice' is developed through the socio-analytical categories in which *repeated distance* and *distancing repetition* is deemed to be the core movements of play. When this core movement takes place in flow, without fighting or arguing, it is seen to be common - *socious*. Apart from this fact, the other

nominator is furthermore that the play is characterised by sociable atmosphere and by a back-and-forth; the sociable atmosphere, because the players are there to be together, i.e. none of them are on the outside of the chosen activity, and 'back-and-forth' because the play will be needing reactions to its input; if this doesn't happen the activity will stop.

The last concept, which is developed in this second part of the diagnosis, is 'play mood'. The idea behind this concept is to develop a category for this particular state of being, which is both a precondition for play as well as one that is sought through play. This concept is developed with the aid of Schmidt and Heidegger, through which the mood of play can be examined via the socio-analytical concept of 'commonness' and via Heidegger's *Stimmung* concept. Core to the idea of play mood is that the state of being cannot be seen as a personal feeling, but on the contrary must be characterised as a *modus*, that is to say a social relationship. What characterises 'play mood' is the openness towards new ideas of the 'back-and-forth' kind and the sensitivity to the situation of "too much" and "too little". Collectively, one might therefore say that this thesis understands 'the mood of practice' as a practice, which concerns the modulation of types of 'play mood' through play practice using play media.

The third part of the socio-analytical contemporary diagnosis is an illustrative example, and the thesis has therefore been deeply embedded in the empirical study of children's play and everyday lives.

Hammershøj (2003) characterised the socio-analytical perspective as "the secret perspective", and it is secret perhaps also due to the somewhat hermitic concepts, which amongst other is expressed through the both extensive and also somewhat subtle conceptual framework. This perspective is difficult to recognise and the texts are in many ways difficult to access. The ambition and hope is therefore also that this thesis through utilising the socio-analytical diagnosis in the development of a play perspective will aid to make socio-analysis more easily recognisable and accessible. Through developing the play perspective via socio-analysis it is hoped the socio-analytical categories at one and the same time and to a greater degree can be opened up and expanded. In this sense the

thesis can furthermore be seen as a challenge of the socio-analytical perspective, which can be both developed and made to be recognisable. The thesis can therefore be characterised by its dual purpose, through which the question isn't only what socio-analysis can do for research into play, but also what research into play can do for the socio-analysis perspective.

Using the conceptual framework developed through the thesis it is then possible to point to four types of play practice, which concurrently an affiliation with the four types of play moods. GLIDE can be characterised by the play mood *devotion*, which contains a strong degree of repetition. CHANGE is characterised by the play mood *intense* meaning a readiness or anticipation of the change in sensuality. During the play practice TRANSGRESSION the play mood is characterised as *euphoric*, where the characteristics are giddiness and silliness. The final play mood category EXHIBITION is characterised as *tense*. To a certain extent the correlation between the three elements play media, play practice and play mood is that they're miming an affiliation, which is to say that if a play practice can be characterised as GLIDE then GLIDE will mime the play mood of devotion.

The thesis thereafter examines how some types of play media and play practice can be both productive for play as well as sustaining and an answer is suggested through the following three points: Firstly, the "purest" play practices/play moods appear to be particularly set on *getting* in the mood. Secondly, play media can be utilised to create "purer" play practices/moods of a kind that functions particularly well in terms of sustaining play. This is to say that play media and play practice invite you in for many hours play, where every practice opens up to new possibilities. Retention of the play mood could be said to operate using two strategies when it comes to add meaning if you examine the above mentioned examples: a vertical and horizontal strategy. The vertical strategy for retaining the play mood includes the mad rollercoaster ride in the Tivoli Gardens of Copenhagen. Here you might say the strategy is that the play practice remains the same, albeit it is intensified, meaning the roller coaster ride must become more and more wild and the sensual changes of direction and

movements when it comes to speed and height must be crazier and crazier in order to retain the play mood *euphoric*. Every year, therefore, the theme parks offer amusements that become increasingly crazier in order to, following the arguments of the thesis, retain the play mood for the visitors to the theme parks. In the play situations of the trampoline, which has already been affected, you can find a similar practice as you do with the kids: Dina will attempt wilder and wilder tricks with her jumps, Birk and Thais will jump with their dad so that his speed and weight intensify the play mood *euphoric*, whilst Nelly will utilise a space hopper on top of a small trampoline, and Mathilda add yet another trampoline to her king size one, which expands the possibilities for intensity. The point therefore is that the children in these examples using the play media "trampoline" intensify the play mood *euphoric*. At the same time, however, this retention can also be used as a horizontal strategy, where to a greater extent the issue is about not only intensifying by gaining more of the same play mood, but also about adding new types of play mood.

The third point concerns the interplay between different play media and is closely connected with the two preceding points. Here you might say that the very interaction between play media where the focus remains on the 'purest' play practice work particularly well for play media, which therefore are able to create a foundation for the appearance of the different play moods. Again, the trampoline situations work well as examples since the children both intensify the euphoric mood (through this perspective it becomes a vertical strategy), and at the same time there are numerous examples that they modulate using different play moods and play media alongside the trampoline.

As a conclusion the thesis points to the research field of Playware, which is defined as intelligent hardware and software that initiates play. Using the concepts developed throughout the thesis to analyse iTiles and BeatBlocks it is possible to point towards how future design of new applications might operate more with the play practice types like GLIDE and TRANSGRESSION.